



**HAL**  
open science

## La fonction socialisante de l'imaginaire

Michelle Jacquet- Montreuil

► **To cite this version:**

Michelle Jacquet- Montreuil. La fonction socialisante de l'imaginaire. Education. Université de Savoie, 1998. Français. <NNT : >. <tel-00820845>

**HAL Id: tel-00820845**

**<https://theses.hal.science/tel-00820845v1>**

Submitted on 6 May 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

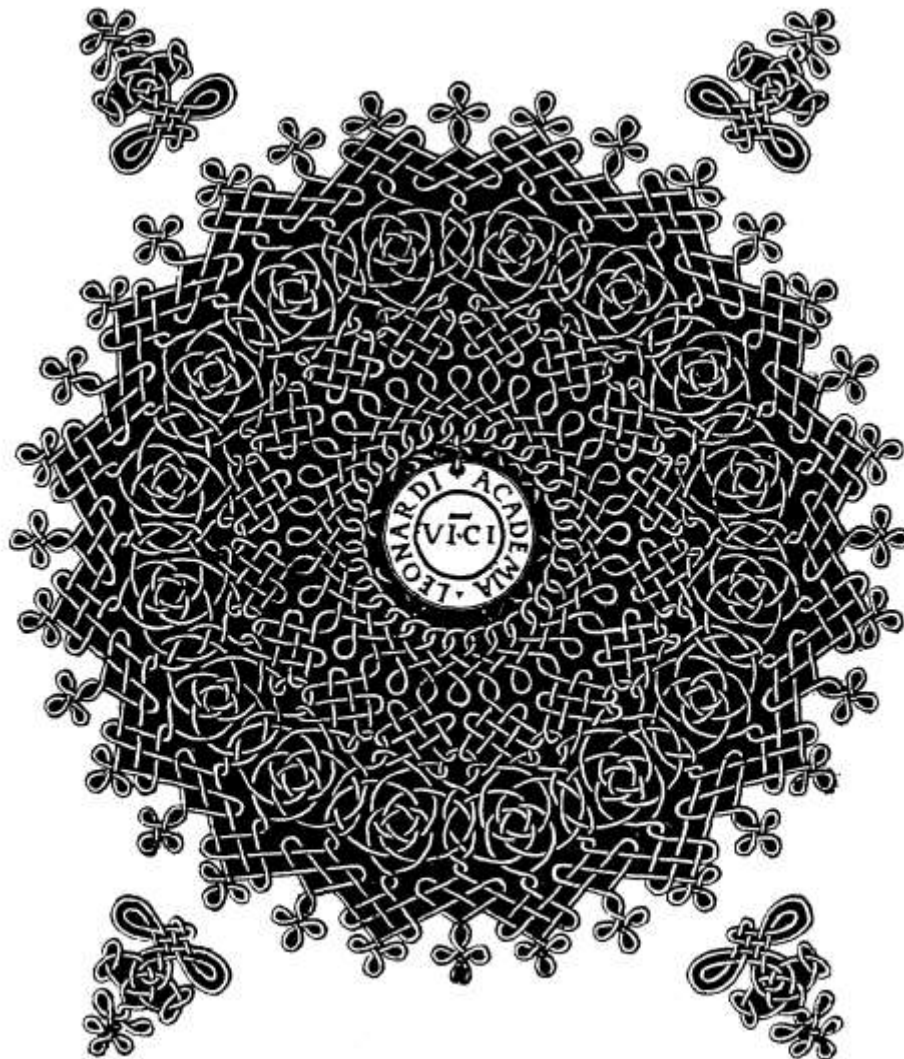


HAL Authorization

UNIVERSITE DE SAVOIE

Thèse de Doctorat en Sociologie

# La fonction socialisante de l'imaginaire



Présentée par Michelle **JACQUET-MONTREUIL**  
Sous la direction du Professeur **Yves DURAND**

Membres du jury  
Président : **MAFFESOLI** Michel  
**DUBORGEL** Bruno, **DURAND** Gilbert, **DURAND** Yves,  
**SIRONNEAU** Jean-Pierre, **VIERNE** Simone

Chambéry, le 16 mars 1998



**Figure 1 : 1ère de couverture**

Le “**nœud de Léonard**”, constitue un réseau multiple et dynamique, tracé d'un seul trait. Ce diagramme contemplatif, construit à la manière d'un mandala ou d'un labyrinthe représente la complexité de l'homme au sein de l'univers. Lorsqu'on le déroule, à l'instar du fil d'Ariane, il nous conduit jusqu'au centre. Les quatre nœuds additionnels en diagonale, indiquent les quatre directions.

“**Enchaînements**” ou “**Concaténation**”,  
Ecole de Léonard de Vinci, 1510.

\*\*\*

**Figure 2 : 4ème de couverture**

“**Sechs knodn**”,  
Dürer Albrecht, 1514



***Que tous ceux qui nous ont aidée à réaliser ce travail, depuis son origine jusqu'à son élaboration présente, trouvent ici l'expression de notre gratitude.***

*Nous tenons tout particulièrement à remercier notre Maître et Directeur de thèse, Yves Durand, Professeur émérite à l'Université de Savoie, pour son accueil, sa disponibilité et pour tous les conseils précieux qui ont constamment inspiré notre travail.*

*Notre gratitude s'adresse également à ceux qui ont accepté d'être les pré-rapporteurs de notre thèse :*

- le Professeur émérite Gilbert Durand dont l'œuvre nous a guidée tout au long du parcours et dont les encouragements nous ont profondément touchée,*
- le Professeur émérite Jean-Pierre Sironneau qui nous a révélé, lors de ses cours de DEA, la puissante dynamique des rites et des mythes au sein des sociétés,*

*Nous remercions vivement :*

- le Professeur Bruno Duborgel (Université Jean Monnet, Saint-Etienne)*
  - le Professeur Michel Maffesoli (Université René Descartes, Paris V)*
  - le Professeur émérite Simone Vierne (Université Stendhal, Grenoble)*
- qui ont bien voulu consentir à être les membres de notre jury.*

*Sans la confiance et la participation de plusieurs enseignants :*

- Michel Arnaud (mathématiques)*
- Catherine Gosset (technologie)*
- Claudette Giroud (histoire-géographie)*
- Christiane Lamberbourg (technologie et Formateur MAFPEN, Grenoble)*
- Claude Charbonnier (Principal du Collège Edouard Vaillant, Saint Martin d'Hères, Isère)*
- Colette Dumas (lettres)*

*nous n'aurions jamais pu mener à bien notre recherche dans les classes.*

*L'authenticité et le bon sens des jeunes élèves avec lesquels nous avons travaillé ont contribué à enrichir profondément notre réflexion.*

*Nous voulons remercier encore Michèle Verneyre, (Professeur-Documentaliste, Formateur MAFPEN, Docteur en Sciences de l'Éducation), notre fidèle collaboratrice dont l'écoute, la présence solidaire et la créativité ont stimulé notre réflexion dans la théorie comme dans la pratique.*

*La vigilance de nos correcteurs, Denise Labrot et Elisa Burlet-Parendel, a effacé une partie de nos fautes.*

*Quant à la participation efficace de Karine Montreuil, elle nous aura permis de concevoir la présentation de l'ensemble.*



# TABLE DES MATIERES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>TABLE DES MATIERES</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Introduction</b>  | <b>11</b> |
| <b>I. Différents points d'ancrage fondant notre hypothèse</b>      | <b>19</b> |
| <b>A. Coursus personnel et professionnel</b>                       | <b>21</b> |
| a) Anamnèse d'une recherche  | 21        |
| b) De l'enseignement du français                                   | 21        |
| c) Vers une pédagogie de l'image                                   | 22        |
| d) Vers une pédagogie individualisée                               | 23        |
| e) De l'image à l'image mentale                                    | 25        |
| f) De l'image mentale à l'imagination                              | 26        |
| g) De l'imagination à l'imaginaire                                 | 27        |
| h) Le C.R.I., Centre de Recherches sur l'Imaginaire                | 28        |
| <b>B. Pédagogie et imaginaire</b>                                  | <b>29</b> |
| a) L'imaginaire et l'école : une histoire difficile                | 29        |
| b) Des arguments contre une pédagogie de l'imaginaire              | 30        |
| c) Les "pannes de l'imaginaire"                                    | 31        |
| d) De l'imaginaire exploité  | 31        |
| e) Un intrus : l'imaginaire à l'école                              | 32        |
| f) L'imaginaire, un passager clandestin...                         | 33        |
| <b>C. Héritage du passé : histoire de l'imaginaire en Occident</b> | <b>35</b> |
| a) L'imaginaire et "l'Art de la mémoire"                           | 35        |
| b) Le règne de la logique  | 36        |
| c) Evolution de la pédagogie                                       | 36        |
| d) A la recherche du "sens" perdu                                  | 37        |
| e) Retour du droit à l'imaginaire                                  | 38        |
| f) De nouveaux paradigmes dans les sciences cognitives             | 41        |
| <b>D. Recherche d'une théorie de l'imaginaire</b>                  | <b>44</b> |
| a) De la difficulté d'un choix                                     | 44        |
| Y aurait-il différents imaginaires de recherche ?                  | 44        |

|   |           |
|---|-----------|
| Entre “la pesanteur et la grâce” ou comment parler “clairement” d'un sujet “voilé” ?                          | 45        |
| b) De l'“homo symbolicus” à l'“homo sapiens” : vers une “pédagogie passerelle”                                | 47        |
| c) Autour de la théorie de Gilbert Durand   | 49        |
| <b>E. Gilbert Durand : les structures anthropologiques de l'imaginaire</b>                                    | 51        |
| a) Le “trajet anthropologique”  | 51        |
| b) La méthode de classification   | 51        |
| c) Les “gestes dominants” ou “dominante réflexe”  | 52        |
| d) Archétypes et schèmes chez Gilbert Durand  | 53        |
| <b>F. Rapprochement des travaux de Gilbert Durand et de recherches anatomo-physiologiques et éthologiques</b> | 55        |
| a) Théorie de Sperry sur les deux hémisphères   | 55        |
| b) La théorie de Mac Lean sur les trois cerveaux  | 57        |
| <b>G. La forme du fantastique chez Gilbert Durand</b>   | 64        |
| a) L'espace, “sensorium” de la fonction fantastique   | 64        |
| L'espace euclidien  | 64        |
| Les propriétés de cet espace  | 65        |
| b) Le passage à la “rhétorique”   | 67        |
| <b>H. Emergence de notre hypothèse</b>  | 68        |
| <b>II. Elaboration et description de la méthodologie</b>  | <b>71</b> |
| <b>A. Une psychopédagogie de l'imaginaire</b>   | 73        |
| a) Cadre et objectifs   | 73        |
| b) Choix des activités  | 74        |
| <b>B. Contenu : connaissance du mandala</b>   | 76        |
| a) Entre mandala et géométrie   | 76        |
| Réflexions sur les origines de la géométrie   | 78        |
| Anthropologie de la géométrie   | 80        |
| Des formes de la nature   | 82        |
| Phénoménologie des formes de la matière   | 83        |
| b) Anthropologie du mandala   | 85        |
| Origines du concept   | 85        |
| Ambivalence de cette forme  | 88        |
| Universalité du mandala   | 88        |
| Mandalas et premiers dessins d'enfants  | 89        |
| Dessins de mandalas tracés par des malades mentaux  | 92        |
| L'expérience de Jung  | 93        |
| Le symbole du mandala chez Gilbert Durand   | 95        |
| Mandalas traditionnels  | 95        |
| c) Application pédagogique du mandala   | 96        |
| Du mandala spontané au mandala pédagogique  | 97        |
| Contenu des séquences pédagogiques  | 97        |
| Passage du spatial au verbal : mandalas et poésie   | 98        |
| <b>D. Procédure d'exécution : un “rituel éducatif”</b>  | 101       |
| a) Certains enfants sont “dérитуalisés”   | 101       |
| b) De la nécessité des rites et rituels sociaux   | 102       |
| c) La construction d'un “rituel éducatif”   | 104       |
| Développement d'une présence attentive...   | 105       |
| Un outil pour apprendre sur les dix doigts de la main   | 108       |
| Eveil des cinq sens   | 108       |
| Une méthode pour bien penser  | 112       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>E. En résumé</b>   | 118        |
| <b>III. Mise en œuvre des conditions expérimentales</b>           | <b>119</b> |
| <b>A. Génèse de l'action</b>                                      | 121        |
| a) Contexte   | 121        |
| b) Point de départ  | 122        |
| c) Evolution : trois étapes                                       | 123        |
| <b>B. Première étape : 1992-1993, “La mise au point”</b>          | 125        |
| a) Ebauche du protocole   | 125        |
| Conditions matérielles  | 125        |
| Attitude pédagogique  | 125        |
| Support technique   | 126        |
| b) Descriptif de l'action   | 126        |
| c) Observation et analyse de cas                                  | 130        |
| d) Analyse globale et bilan                                       | 144        |
| e) Le protocole   | 144        |
| <b>C. Deuxième étape : 1993-1994, “les Ateliers heuristiques”</b> | 147        |
| a) Nouvelle application en sixième                                | 147        |
| Analyse de cas  | 147        |
| Entretien avec Ag...  | 152        |
| b) Application en “stages d'été”                                  | 154        |
| c) Application en cours de français                               | 155        |
| Aménagement du protocole  | 155        |
| d) Conclusion sur la diversité des trois expériences              | 156        |
| <b>D. Troisième étape, “Approfondissement”</b>                    | 161        |
| a) Choix d'un groupe : les sixièmes passerelles                   | 161        |
| b) Données recueillies  | 162        |
| 1. AT9 comparatifs  | 162        |
| 2. Entretiens   | 165        |
| 3. Travaux d'élèves : mandalas et poésie                          | 165        |
| 4. Témoignages  | 165        |
| c) Analyse de cinq cas  | 166        |
| Au...   | 166        |
| Al...   | 178        |
| Ka...   | 184        |
| Jo...   | 190        |
| Ro...   | 196        |
| d) Témoignages rétrospectifs                                      | 200        |
| e) Entretien avec un professeur impliqué dans l'action            | 203        |
| <b>IV. LA FONCTION SOCIALISANTE DE L'IMAGINAIRE</b>               | <b>205</b> |
| <b>A. RETROSPECTIVE(S)</b>  | 207        |
| a) Des présupposés de la recherche à l'analyse de terrain         | 207        |
| b) Survol des théories de la socialisation                        | 207        |
| Les paradigmes du conditionnement                                 | 208        |
| Le paradigme de l'interaction                                     | 209        |
| c) Socialisation et rôle socialisant de l'imaginaire              | 210        |
| - première étape  | 210        |
| - deuxième étape  | 212        |
| - troisième étape   | 212        |
| - 1) première phase : l'“état initial”                            | 213        |

|   |     |
|---|-----|
| - 2) deuxième phase : les “états intermédiaires”                              | 214 |
| - 3) troisième phase : l’“état suivant”,                                      | 215 |
| d) Individualisation, coopération, interaction                                | 216 |
| 1 - Mise à l’épreuve de l’individu ou individualisation :                     | 218 |
| 2 - Coopération et participation à l’intérieur du groupe                      | 218 |
| 3 - Dans un espace-temps communicationnel                                     | 219 |
| (1) - Le mode héroïque, entendu comme celui qui distingue ou “exclut”         | 219 |
| (2) - Le mode <i>mystique</i> , entendu comme celui qui “inclut”              | 220 |
| (3) - Le mode synthétique ou cyclique, entendu comme celui qui “relie” :      |     |
| espace-temps où se crée les liens entre les deux pôles héroïques et mystiques | 220 |
| e) Un modèle différent du modèle en cours                                     | 222 |
| <b>B. Perspectives</b>  | 223 |
| a) Evolution de notre hypothèse   | 223 |
| b) D’un modèle clinique à un modèle anthropologique                           | 224 |
| c) Les dangers d’un mode hégémonique  | 225 |
| d) Ni dionysien, ni apollinien, mais les trois !                              | 230 |
| e) Difficultés du passage de l’un à l’autre                                   | 232 |
| f) Pour une pleine imagination  | 233 |
| <b>Conclusion</b>   | 235 |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | 238 |
| <b>INDEX NOMINUM</b>  | 248 |
| <b>INDEX THEMATIQUE</b>   | 250 |
| <b>ILLUSTRATIONS</b>  | 251 |
| <b>RESUME DE LA THESE EN FRANCAIS</b>   | 253 |
| <b>RESUME DE LA THESE EN ANGLAIS</b>  | 254 |

# INTRODUCTION

La Crise économique et sociale que nous traversons, frappe tout particulièrement l'Ecole. Des événements récents, parfois tragiques, ont illustré le malaise ambiant. La violence s'est infiltrée dans les cours de récréation et dans les salles de classes ; elle atteint de nombreux établissements, créant un climat d'insécurité qui touche la jeunesse, les enseignants, les familles et finalement inquiète toute la société.

Quantité d'enquêtes, de statistiques, de chiffres viennent illustrer ou analyser, sous des angles qui se veulent objectifs, cette situation devenue souvent passionnelle. Des critiques, parfois très dures, s'en prennent au système scolaire ; des réponses, tout aussi vives et fondées sur des arguments contraires, sont renvoyées.

Au moment où certains s'évertuent à démontrer que "le niveau monte", d'autres déplorent qu'il baisse de plus en plus <sup>1</sup>! Toutes ces contradictions, vécues affectivement, puisqu'elles touchent les familles à travers le destin des enfants et des adolescents, sèment le doute, effraient et fragilisent un des points d'attache du ligament social !

En effet, pendant longtemps, l'école fut pensée dans l'imaginaire collectif comme un point central, où se réalisait petit à petit, l'espoir mal défini de l'"égalité des chances". Cette aspiration lointaine, allait dans le sens d'une mission républicaine, inscrite au fronton des écoles et s'accomplissant dans l'idée du progrès et du partage grandissant d'un patrimoine culturel commun.

Il y eut l'avènement de l'école obligatoire. Faire ses "humanités" resta, bien sûr, longtemps l'apanage d'un petit nombre, mais beaucoup avaient déjà conquis une parcelle d'égalité grâce au certificat d'études et découvraient ainsi la perspective de voir leurs enfants gravir bientôt d'autres barreaux de l'échelle sociale, au sein de ce véritable "sanctuaire" qu'était l'Ecole publique. Une foi mythique s'enracina profondément au cœur des valeurs et des croyances transmises à tout citoyen.

Cependant, ce mythe qui mériterait d'être analysé plus longuement, fut bientôt ébranlé ! De nombreuses difficultés apparurent dans le monde scolaire et des réformes commencèrent à se succéder.

L'élargissement du public des "élèves<sup>2</sup>" et son hétérogénéité grandissante, avaient mis en évidence un profond écart entre *les bons* qui *s'élevaient* facilement et *les mauvais* difficiles à *élever* ; autrement dit, entre ceux qui s'adaptaient facilement au système scolaire et les autres qui posaient problème. Paradoxalement la démocratisation de l'enseignement avait souligné l'inégalité des chances !

C'est au même moment, que "l'Ecole", harcelée par de nouveaux impératifs économiques, exigeant des métiers de plus en plus qualifiés, entreprit de remonter le niveau scolaire de manière générale. Ce fut le "Collège pour tous" et un peu plus tard l'accès au baccalauréat pour le plus grand nombre.

D'un autre côté, on délimita des "Zones d'Education Prioritaire" avec l'intention de donner aux plus démunis des moyens supplémentaires.

Il faut dire que deux objectifs, presque contradictoires étaient désormais poursuivis : le premier très explicite, se trouvait lié au marché du travail. Il fallait, en effet, préparer les jeunes à des métiers "utiles" et surtout à la logique du marché imposant une concurrence sans merci entre les individus, les groupes et les pays ; le second passait au second rang et devenait plus implicite : l'Education à côté de la famille, devait accompagner la formation d'êtres sociaux, c'est à dire d'individus capables de vivre ensemble, d'être solidaires, de coopérer. Or, comment concilier une compétition à tendance élitiste et individualiste, avec le partage de "vertus" citoyennes ? Comment poursuivre un idéal visant la liberté, la fraternité ou la

---

<sup>1</sup> QUEIROZ J-M, *L'école et ses sociologies*, Nathan, 1995, p 30.

<sup>2</sup> Le terme induit qu'il s'agit de ceux que l'on élève et l'on pourrait y déceler un double sens, curieusement contradictoire : celui de l'élevage et celui de l'élevation.

fameuse “égalité des chances”, tout en préparant des individus à un combat impitoyable pour *gagner sa vie* ?

Prise entre ces contradictions, la mission de l'école avait surtout évolué vers des réponses pragmatiques et urgentes. Et la Crise, diabolisée par l'idée d'une mondialisation fatale, avait dans son accélération et dans ses exigences, entamé profondément les “mythes fondateurs”.

On peut même dire qu'une véritable “démythologisation” avait commencé à s'opérer, ébranlant l'édifice. La confiance des uns pour les autres s'effritait. L'Ecole et ses “Maîtres” ayant perdu leur “vertu d'espérance”, perdaient peu à peu leur pouvoir “sacré”.

D'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, cette histoire concerne toutes les familles. Elle se poursuit aujourd'hui avec son cortège de subjectivités, de rêves, d'ambitions ou de peurs. Dans un brouhaha de mécontentements confus, le “monde profane” soupçonne l'école de ne plus répondre aux besoins ou de ne pas remplir sa fonction. A l'intérieur du “temple”, les enseignants se défendent, accusant à leur tour les familles de ne plus assurer l'éducation des jeunes.

Devant les agissements de certains enfants, des observateurs vont jusqu'à avancer les termes de “déparentalisation”, de “déstructuration”, de “déréalisation”<sup>3</sup>. Il s'avère, en effet, que des parents pour des raisons complexes que nous ne saurions analyser globalement, n'assurent pas ou ne peuvent assurer la transmission de comportements et de valeurs favorisant l'adaptation sociale et scolaire.

On ne peut séparer ces phénomènes confus de la conjoncture sociale ! Il est vrai que le chômage, véritable fléau, atteint de plus en plus souvent l'image du père ou de la mère : en perdant socialement “la face”, il arrive que des parents perdent de surcroît leur autorité éducative. Mais, “ce mal qui répand la terreur”<sup>4</sup> frappe encore plus loin. Il atteint désormais tous les milieux, en atteignant le rêve même de conquérir des diplômes, puisque ces derniers ne remplissent plus, systématiquement, leur fonction de passeports magiques pour l'emploi, synonyme jusqu'ici de réussite !

Cette insécurité générale devient pour les uns le mobile d'une lutte sans merci, elle engendre chez les autres la morosité, la méfiance, la recherche des coupables ou une “démotivation” profonde qui rend la tâche des éducateurs chaque jour plus difficile. Une “pédagogie de l'angoisse”<sup>5</sup> se développe, à l'intérieur de laquelle toutes ces tensions se combinent inextricablement et la Crise, tel le personnage tentaculaire et omniprésent d'un mythe inquiétant, se nourrit d'elle-même.

Les perceptions négatives réciproques qui se sont instaurées entre l'école et les familles, déclenchent des discussions, des commissions, des déclarations passionnées reposant sur l'ensemble des “croyances” relatives aux contenus des éducations.

L'Ecole “attaquée” a tendance à se défendre et à se protéger, on réclame des innovations et en même temps... elles font peur. De toute manière, il reste difficile d'innover dans l'insécurité... sauf, peut-être, en cas d'extrême urgence !

Les réformateurs se cantonnent pour la plupart dans ce qui tient surtout au rôle de “transmetteur de connaissances”. Une tendance prédominante l'emporte : celle de la logique des disciplines. On modifie les programmes, on renforce, on abrège, on rallonge, mais on innove surtout pour renforcer le système. Une formation cloisonnée des enseignants se poursuit presque partout<sup>6</sup>. La didactique et les contenus disciplinaires restent centraux.

Pendant ce temps, deux “continents” ne cessent de s'éloigner l'un de l'autre et cette fois, chiffres à l'appui, puisque des statistiques le prouvent : il y a effectivement ceux dont “le niveau monte” et ceux dont le niveau ne cesse de descendre ; ceux à qui le système et ses méthodes renouvées profitent indiscutablement et ceux qui, malgré toutes ces réformes, arrivent en sixième, après cinq années passés à l'école primaire(soit environ 5000 heures), et qui ont *réussi* à ne savoir ni lire, ni écrire, ni compter. Car, comme

---

<sup>3</sup> Termes empruntés à Boris CYRULNIK, éthologue et psychiatre, auteur de nombreux ouvrages(voir biblio) sur le comportement et les besoins de l'enfants. Cyrulnik analyse en particulier le fameux crime des “enfants de Liverpool” tuant froidement un autre enfant de leur âge. Cet événement marqua le début d'une prise de conscience du public pour ces phénomènes inquiétants.

<sup>4</sup> Le chômage que l'on peut désigner comme la peste des Fables de La Fontaine..

<sup>5</sup> “La seule révolution encore possible est celle de l'école”, DORRA Max, Professeur de médecine à l'Université Paris-V, Le Monde 15-8-96.

<sup>6</sup> “La culture d'apprendre”, Beillerot Jacky, *Le Monde de l'éducation*, n° 237, mai 1996, p.26 à 4

le dit Claude Thélot, Directeur de l'Evaluation et de la Prospective<sup>7</sup> : “même si depuis vingt ou trente ans le niveau général des élèves a plutôt augmenté”, il n'en demeure pas moins qu’“un peu plus du quart d'une génération est en grande difficulté à l'entrée au collège”.

Or, les conséquences de “l'échec scolaire” nous paraissent dramatiques aussi bien pour les individus que pour les groupes sociaux<sup>8</sup>, car les espoirs de certains milieux sont ici définitivement compromis ; de très jeunes enfants assistent impuissants à l'avortement de tout “projet d'avenir”. Leurs “rêves” se brisent et pour ceux-là, l'absence de “passage” possible vers une étape suivante est, très tôt, synonyme absolu d'exclusion.

Ce mal est “ressenti” en profondeur, car les exclus, - inclus dans l'obligation de rester pourtant à l'école jusqu'à un certain âge - , n'ont pas les mots pour le dire. La rancœur, accumulée dans la fatalité des *mauvaises* notes, se soldera souvent en désespoir, en violence ou en une véritable haine née d'une situation de concurrence “pipée” d'avance. En attendant, le jeu des “orientations”, “réorientations”, “désorientations” non-consenties réussit à discréditer de surcroît les formations à certains métiers manuels, imposées comme une sorte de sanction à l'échec. C'est le principe des flux, on “traîne” d'abord le problème, puisque tous - ou presque tous les élèves - entrent en sixième ; ensuite on tente de le dévier... enfin, dès que la “scolarité obligatoire” le permet, on l'abandonne.

Des “solutions-réparations” surgiront parfois plus tard, avec des stages de réinsertion très cher payés humainement et financièrement, par les individus et par la société. Mais le mal est fait, il est souvent irréparable.

Ainsi la Crise scolaire s'auto-alimente-t-elle, car si l'excellence scolaire et la conquête du diplôme reste, malgré tout, hautement valorisée, cela dévalorise d'autant plus l'échec... et la fracture se double alors non seulement de mécontentements, de frustrations nés d'un sentiment malheureux d'injustice mais aussi d'individus asociaux et incompetents.

Tous ces constats très ordinaires et confusément liés à des causes que nous n'avons que brièvement évoquées : l'économie, le chômage, l'éducation familiale, le monde tel qu'il va... nous dépassent et il paraît difficile d'en sortir.

Cependant, n'y aurait-il pas quelques facteurs que nous pourrions tenter de prendre plus directement en compte ?

En 1964 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publièrent une étude<sup>9</sup> qui fit beaucoup de bruit dans l'histoire de l'Ecole. Evidemment, les statistiques ou les détails socio-politiques de cette analyse sont en partie obsolètes, mais la réflexion dans son ensemble mérite pourtant toute notre attention.

Le constat des *Héritiers* met en évidence “l'inégale représentation” qu'on se fait de l'Ecole selon les différentes “classes sociales” auxquelles on appartient. Pour certains la rencontre journalière avec une ambiance familiale de “haut niveau” culturel, rend banal les contenus ou les procédures à suivre pour faire des études. Il n'en va pas de même pour un “fils d'ouvrier” qui n'imagine le monde universitaire que de loin et par milieu ou par personnes interposés.

Or, les chiffres et les enquêtes montrent ici, que pour réussir, scolairement, il faut surtout bien connaître la culture “légitime” instituée par les “classes privilégiées” : professions libérales, cadres supérieurs, etc. Ce “capital culturel” imposé, présuppose implicitement “un corps de savoir-être, de savoir-faire” et surtout de “savoir-dire” qui constitue tacitement le “patrimoine des classes cultivées.”

Dès lors, on considère comme “dons naturels” ce qui n'est, au fond, qu'une complicité ou une affinité avec un discours, des valeurs, des croyances ou des exigences “acquises”.

De fait, à l'école, les privilèges sociaux se transforment directement en mérites personnels !

---

<sup>7</sup> "Un élève sur quatre ne sait pas lire ou calculer à l'entrée au collège", *Le Monde* vendredi 3 mai 1996. A propos du bilan du Ministère de l'Education rendu public le 2 mai, sur l'évaluation du niveau des élèves de CM1/CM2. Ces statistiques de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), montrent qu'une partie des élèves entre au collège en situation de grand échec scolaire. Le Directeur de la D.E.P. estime que le collège ne permettra pas de remettre ces élèves à niveau.

<sup>8</sup> GUICHARD Jean, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF, 1993. La Thèse de Jean Guichard, Université de Lille 1992, *Identité, scolarité, projet, l'école et la formation des intentions d'avenir* montre comment dans nos sociétés le projet d'avenir reste lié à l'idée d'excellence scolaire.

<sup>9</sup> BOURDIEU P. ET PASSERON J.C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Ed. de Minuit, Paris, 1964.

Ainsi le système scolaire opère-t-il, objectivement, une élimination d'autant plus totale que l'on va vers les classes les plus défavorisées. Inversement, il participe à l'instauration d'une véritable "aristocratie" intellectuelle ou sociale.

Les contenus des programmes et surtout leur présentation ne sont pour certains milieux (à cette époque les fils d'ouvriers, d'artisans, de paysans, etc.) qu'"artifices bizarres", n'ayant rien à voir avec leurs préoccupations et dont les valeurs culturelles sont parfois en totale opposition avec elles.

L'atmosphère intellectuelle de la famille, la langue qu'on y parle ou l'attitude à l'égard de l'autre acheminent donc, *tout naturellement*, certains individus vers la réussite ou vers l'échec scolaire.

C'est une expérience subjective dans une probabilité objective.

A l'époque des *Héritiers* et bientôt de *La Reproduction*<sup>10</sup>, les idées viennent de basculer : on passe de la *fatalité génétique*, remise en question par plusieurs généticiens, à la *fatalité sociologique*. C'est ainsi que certains enfants sont désormais *inexorablement* voués à l'échec par un nouveau sort : celui de leurs origines sociales.

Mais un autre message affleure dans la conclusion de ces ouvrages : il rappelle que des moyens existent pour combler le fossé qui sépare les uns des autres grâce à des pratiques pédagogiques spécifiques. Il s'agirait donc de se donner les moyens de remédier à certaines "carences éducatives" par un enseignement approprié, pour aider un plus grand nombre d'enfants à réussir à l'école. C'est du moins ce que suggéraient, il y a déjà plus de trente ans, les auteurs des *Héritiers*.

Or, entre temps, la recherche s'est encore développée dans le domaine des sciences de l'éducation, des sciences cognitives, des technologies appliquées à la pédagogie, et une infinité de nouvelles solutions ont été proposées...

Alors comment expliquer l'impuissance sociale face aux phénomènes de l'échec scolaire qui nous paraît encore plus dramatique que par le passé?

En admettant que depuis les années 60-70 le concept de "classes sociales stratifiées" et son corollaire de "lutte des classes", tels qu'ils étaient analysés et ressentis, soient *officiellement* dépassés (il est vrai que les fils d'ouvriers, d'artisans ou de paysans ne sont plus représentatifs de ceux qui sont actuellement "en échec scolaire" et que le nombre de ces derniers a relativement diminué), on constate cependant que 65000<sup>11</sup> jeunes sortent statistiquement du système éducatif par an, sans formation : le problème reste donc loin d'être résolu.

D'autre part, ce qui n'a pas changé, c'est que *l'échec scolaire* concerne, plus que jamais, les enfants de certains milieux défavorisés. On note cependant, qu'au lieu de conserver l'ordre de strates sociales bien établies, le système en aggraverait plutôt les clivages. Ainsi les affirmations contradictoires portant sur la hausse ou la baisse du niveau des élèves se justifieraient-elles aussi en fonction des écoles, des milieux familiaux, des régions ou des quartiers?

Evidemment, tout déterminisme absolu en ce domaine pécherait par excès et il ne faut pas oublier, comme l'ont mis en évidence d'autres analystes<sup>12</sup>, de prendre en compte les "singularités", pour mieux comprendre comment des inégalités sociales se transforment en "parcours scolaire" à travers la "carrière" de chaque individu.

Ainsi l'exception confirme-t-elle parfois la règle<sup>13</sup> et on ne manquera pas de mettre en exergue les résultats exceptionnels de sujets qui n'avaient pourtant, du moins dans les apparences, "rien pour réussir".

Mais de tels exemples font courir un risque : celui de déresponsabiliser le système éducatif en laissant entendre que tout individu peut, s'il le souhaite profondément, s'en sortir par ses mérites personnels !

On s'aperçoit d'ailleurs, lors du récit de ces "histoires de vies" exceptionnelles, qu'elles s'enracinent, certes, dans des qualités et des "rêves grandioses", mais qu'elles ont, la plupart du temps, bénéficié des encouragements, de l'accompagnement ou de l'exemple de Maîtres. Cette "conjoncture" doit retenir notre attention, car elle semble contenir, en puissance, une partie non-négligeable des ingrédients de la motivation. Il semble donc important, non pas de citer ces exemples aux jeunes, mais plutôt d'en tirer des leçons pour les éducateurs et de les modéliser. Ces succès devraient, en tout cas, interdire tout renoncement devant l'échec scolaire et lancer plutôt l'amorce d'une réflexion dirigée vers les supports d'une pédagogie de la réussite.

---

<sup>10</sup> BOURDIEU P. ET PASSERON J.C., *La Reproduction*, Ed. de Minuit, Paris, 1970.

<sup>11</sup> "Un élève sur quatre ne sait pas lire ou calculer à l'entrée au collège", Article cité, note 4.

<sup>12</sup> CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.

<sup>13</sup> On songe à certaines médailles d'or des Jeux Olympiques ... On songe aussi à la brillante scolarité de certains terroristes.

En fait, comme au temps des *Héritiers*, les comportements et les préoccupations culturelles de certains milieux demeurent en complet décalage avec l'esprit des programmes scolaires. La manière de s'adresser à l'autre, les principes relationnels, les préoccupations vitales de certaines familles sont à des "années-lumière" des attitudes et des idées attendues *normalement* pour réussir à l'école. Et nous pensons que, trop souvent, des enfants n'ont pas acquis dans leur famille, la sécurité et la base des attitudes requises en classe.

Certains se retrouvent même, *incognito*, dans cette ambiguïté de parler à la maison une langue maternelle étrangère et d'être confrontés, sans transition aucune, aux mêmes exercices que les petits français de souche. Or, entre la fidélité à son groupe familial et un sentiment de honte pour une langue maternelle dévalorisée par le pays d'accueil, entre le désir de réussir "ici et maintenant" et une sorte de solidarité pour ceux qui ont parfois refusé cette langue, un conflit interne déchirant s'installe, trop souvent méconnu de l'Ecole, mais traité en coulisse, par les ethno-psychiatres<sup>14</sup>, lorsque ces contradictions déclenchent de graves crises identitaires et, en quelque sorte, "une panne de l'imaginaire".

C'est dans ce contexte, qu'il nous a semblé important, - sans prétendre toucher à l'éducation générale des enfants qui reste, idéalement, l'affaire des familles- , de réfléchir à la part éducative spécifique qui développerait chez le sujet-apprenant sa motivation, sa créativité, ses ressources, en même temps qu'un savoir-faire, un savoir-être, un savoir-dire favorisant son épanouissement individuel et social.

Puisque, pour le moment, les objectifs de l'Ecole restent essentiellement dirigés vers la transmission de contenus culturels qu'il faut assimiler nécessairement dans un modèle exclusif, et devant les difficultés rencontrées par certains, il nous a paru urgent de créer d'autres temps ou d'autres lieux, pour des apprentissages d'un ordre différent, liés à un "art de bien apprendre" qui pourrait être le reflet d'un "art de bien vivre" : prendre conscience de ses ressources, développer ses compétences, sa réflexion personnelle, être curieux ; savoir écouter les autres, prendre la parole ; avoir des responsabilités dans un groupe ; être acteur dans une société porteuse de valeurs à recevoir, à connaître, à débattre et à transmettre à son tour ; prendre le temps de "philosopher"<sup>15</sup> pour que chacun construise son projet de vie dans une "éminente dignité"<sup>16</sup> ?

Si la culture contenue dans les programmes scolaires se veut extérieure à l'individu, "objective" et généralisable, la part d'apprentissages qui nous semble oubliée serait conviviale, intérieure et *subjective*.

Or, ne serait-ce pas là, dans cette quête du "connais-toi toi-même" que l'imaginaire individuel et collectif, exercerait discrètement - mais sûrement - son rôle fondateur, éclairant toute nouvelle découverte, toute nouvelle connaissance, en les associant aux images passées et aux représentations de l'avenir ?

C'est ainsi que des mythes, des croyances, des rêves, des symboles, des légendes, des associations d'idées, participeraient constamment à *l'acte d'apprendre* et à son implication dans un environnement social et cosmique.

La fonction symbolique, liée aux intuitions, aux émotions<sup>17</sup>, aux sensations, tisserait l'étoffe "subjective" de la psyché sur laquelle viendraient se (re)composer à l'infini "les objets" d'apprentissage : image de soi, des autres, de son avenir, de ses racines, de ses espoirs, de ses choix !

Un être humain peut-il *apprendre*,<sup>18</sup> sans réinventer le monde avec les autres ?

Peut-il créer sans la rencontre foisonnante d'images "et" de raisonnements confrontés à différentes versions d'un même sujet ?

Et quelle pourrait bien être, aux portes de l'an 2000, la source active d'une humanité inventive, où, à défaut d'avoir un emploi, chacun saurait "s'employer" au sein d'une humanité dont l'intelligence semble s'être construite et se construire collectivement ?

---

<sup>14</sup> "De l'objet scolaire au travail sur la communication paradoxale au sein de la famille migrante", conférence de Lakdhar-Yahyaoui Dhouha, Onzième journées de réflexion sur le thème : des pratiques de médiation dans les champs clinique et social, 14 et 15 juin 1996, Grenoble. Actes du colloque : A.P.P.M.-C.R.E.F.S.Y., 10, Ter. Bd. Gambette, 38000 Grenoble.

<sup>15</sup> "La seule révolution encore possible est celle de l'école", Dorra Max, Professeur de médecine à l'Université Paris-V, Le Monde 15-8-96.

<sup>16</sup> Pour reprendre l'expression d'E. MOUNIER.

<sup>17</sup> Emotion, motivation : de "motus" en Latin qui signifie mouvement . Ici le mouvement va ou non de l'intérieur vers l'extérieur.

<sup>18</sup> *Apprendre* : prendre avec soi.

Ainsi, préoccupée par l'ensemble des difficultés rencontrées par l'Ecole et les écoliers, nous avons pensé qu'il serait peut-être utile de chercher à mieux comprendre la part oubliée de "l'imaginaire-apprenant".

De nombreux chercheurs explorent les fonctions de la psyché. Ils tentent de découvrir à travers toute sorte de voies des réponses ou des solutions à l'énigme soulevée par l'intelligence ou plutôt par les intelligences humaines<sup>19</sup>.

Or, si l'imaginaire est souvent "invoqué" de façon positive ou négative, il n'est *methodologiquement pas considéré*, dans l'ensemble des apprentissages, sauf séparément<sup>20</sup> ou par défaut<sup>21</sup>... lorsqu'il tombe "en panne" et pose problème.

Mais il arrive qu'une cause et son effet s'entretiennent, il arrive aussi qu'ils soient pris l'un pour l'autre... Il faudrait donc tenter de sortir du cercle des suppositions, des constats diagnostiques ou des tabous.

Pourquoi ne pas s'interroger sur l'importance active des mécanismes de la fonction imaginante et sur leur place, à côté des autres fonctions de l'esprit humain, au cœur de la dynamique mentale ? Leurs rôles, et en particulier celui de la fonction symbolique, sont reconnus, depuis longtemps, comme les fondements structurants d'une *normalité psychique* !

Comment donc faire entrer l'imaginaire dans les préoccupations éducatives ou pédagogiques, puisque certains affirment même que "le symbole est conçu comme synthèse équilibrante par laquelle l'âme individuelle se rattache à la psyché collective et donne des solutions apaisantes aux problèmes de l'intelligence<sup>22</sup>"?

L'ensemble de ces réflexions et les interrogations qui en découlent, sont nées de notre expérience professionnelle et de la recherche de stratégies pour déjouer la ronde fatale qui entraîne simultanément la démotivation, l'échec éducatif et le non-emploi des compétences.

Car nous avons constaté que la plupart des jeunes en difficultés ont "en jachère" ou peut-être "en hibernation", toutes les ressources (mémoire, concentration, organisation, créativité, etc..) requises, pour comprendre et apprendre : leurs activités extra-scolaires, positives ou négatives le prouvant parfois<sup>23</sup> de manière dramatique. Aussi pensons-nous que pour des raisons liées à une histoire personnelle qui les réduit à l'impossibilité de "réussir" à l'école, certains enfants ou adolescents ont cessé... non pas d'imaginer, mais d'**imaginer pour apprendre**, avec toutes les conséquences que cela entraîne : ennui, inadaptation, déconcentration, agressivité, apathie, exclusion, etc.

Voilà pourquoi, avec la perspective d'aider ceux qui sont *en mal d'apprendre*, nous considérons qu'il faut tenter de trouver ou de rendre à "l'imaginaire-apprenant", une véritable place aux côtés d'autres compétences comme la logique ou la mémoire.

En respectant le fonctionnement global de la psyché, en cherchant un équilibre entre la logique et l'imaginaire, en éveillant le jeu des analogies, des associations d'idées, en travaillant sur des symboles, des mythes, des rites, comme complémentaires ou parallèles aux activités traditionnelles, une socio-pédagogie permettrait peut-être une autre mobilisation de ressources attentionnelles et créatives, un meilleur épanouissement des individus et l'atténuation de certains écarts socioculturels prédisposant à l'échec.

Etant donné l'immensité et la complexité du champ concernant le domaine que nous abordons, notre travail reste une contribution modeste à la recherche d'une "socio-pédagogie de l'imaginaire".

Dans les limites que nous venons d'évoquer et dans leurs perspectives, voici l'hypothèse que nous avançons :

**"Une socio-pédagogie qui stimule la fonction imaginante éveille le moi créateur et contribue à l'adaptation socioculturelle de l'enfant".**

---

<sup>19</sup> HOWARD-GARDNER, *Les intelligences multiples*. Paris, Retz, 1996.

<sup>20</sup> Cours de dessin ou de musique, considérés trop souvent comme des enseignements à part ou secondaires.

<sup>21</sup> Problèmes psychologiques graves, traités en dehors de l'école.

<sup>22</sup> DURAND Gilbert, *L'imagination symbolique*, P.U.F., 1989, p 119.

<sup>23</sup> Nous avons recueilli de nombreux témoignages qui prouvent qu'à l'extérieur de l'Ecole beaucoup de jeunes en difficultés sont très actifs et participent à des activités étonnantes de créativité ou à de véritables exploits malheureusement voués à la délinquance.

Pour vérifier cette hypothèse - présupposant certaines dimensions intrinsèques de la personne humaine telles que son éducatibilité et sa créativité - nous proposons de passer par les étapes suivantes :

- exposer quels étaient les points d'ancrage fondant notre réflexion,
- chercher une théorie décrivant le fonctionnement de l'imaginaire dans sa "normalité",
- créer une méthodologie pour accompagner et stimuler ce fonctionnement,
- installer un dispositif permettant d'appliquer dans un groupe la méthodologie proposée, recueillir des données et les décrire,
- en extraire une thèse et apporter des conclusions sur le rôle de l'imaginaire-apprenant.



# **I. DIFFERENTS POINTS D'ANCRAGE FONDANT NOTRE HYPOTHESE**



# A. CURSUS PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

## a) Anamnèse d'une recherche

Cette quête s'inscrit d'abord dans une démarche personnelle. Faut-il d'emblée, comme le pense Boris Cyrulnick<sup>24</sup>, reconnaître le fait que dans toute vie, "comme dans tout roman, la réalité alimente l'imaginaire" et nourrit le "fondement inconscient d'un travail scientifique" ou serait-ce le contraire ?

C'est ainsi "que le chercheur doit commencer par se chercher lui-même", et la recherche du chemin de l'identité personnelle est difficile. En effet, "quand l'observateur semble à ses propres yeux occupé d'observer une pierre, en réalité cet observateur est en train d'observer les effets de la pierre sur lui-même." Voici de quoi nous rendre modeste et nous conduire à prendre du recul pour méditer les fondements de nos intuitions et de nos croyances !

Ne devons-nous pas, chercher "dans nos racines émotives, affectives, inavouables, inconscientes, l'origine de nos choix épistémologiques ?"

Ne faut-il pas prendre en compte, les tendances de notre propre imaginaire, de nos mythes, de notre légende personnelle, même si cela paraît trop intime ?

Ayant conservé quelques poèmes et un journal datant du passage de l'enfance à l'adolescence nous y retrouvons des liens montrant que la raison et l'imaginaire se sont tissés ensemble .

Les traces écrites à cette époque marquent les portes de l'enfance : elles traduisent une résistance laborieuse et clandestine à l'obligation qui est faite d'entrer dans un monde qualifié de "trop raisonnable, de moral, d'ennuyeux" qui étoufferait un autre monde dans lequel "s'épanouissent les fleurs du rêve et de l'imaginaire".

Voilà qu'il faut renoncer et changer son regard sur les choses : vous aviez l'habitude de courir et tout à coup vous ne devez plus sauter que sur un seul pied.

Avant cette période, rien n'est séparé, une idée rebondit vers une autre. L'ennui ou l'absence de motivation sont invraisemblables. Une même fascination s'exerce traversant toutes les disciplines, celles des sciences de la nature, celles des formes de la géométrie, celles de la poésie. La beauté brille sous toutes ses facettes : elle se reflète dans les cristaux de neige, les graines de fleurs, les ailes de papillons, l'iris de l'œil...

Plus tard, cependant, un choix doit avoir lieu : scientifique ou littéraire ?

Le professeur de mathématiques a changé et on ne sait pourquoi, les mathématiques ont perdu de leurs charmes... Cela facilite le choix ! D'autant plus, qu'en ce temps-là, c'est à dire avant les années soixante, les "matheux" n'ont pas bonne presse ; les "latinistes", "hellénistes" et les philosophes tiennent encore le haut du pavé. !

C'est ainsi que certains deviennent professeurs de Français...

## b) De l'enseignement du français

Enseigner la littérature c'est entreprendre de transmettre à d'autres un verbe qui prend naissance aux sources de l'imaginaire. Mais vous êtes soudain confronté à une terrible contradiction : comment réussir à communiquer l'amour des poètes aux cinq classes de quarante élèves dont vous avez la charge ? Comment opérer ce tour de magie avec une craie et un tableau noir ?

Un sentiment d'impuissance dérisoire s'empare de vous !

Les leçons reçues à l'Université sont vos modèles et vous prodiguez des cours "ex-cathedra" pendant lesquels les "plumes" transcrivent le point de vue énoncé par le maître.

---

<sup>24</sup> CYRULNIK Boris, *Sous le signe du lien*, Hachette/Pluriel, nov. 1993 , p. 273.

Il faut absolument “suivre le programme”... on n'a d'ailleurs pas le temps, ni la formation pour faire autre chose et ne commence-t-on pas presque toujours par imiter les maîtres ?

Cependant un constat s'impose rapidement : les “bons en Français” restent bons et les “mauvais” le restent aussi. Certains ne seraient-ils pas “doués” et d'autres non ?

D'autre part la lourdeur du système, le nombre d'élèves, la gestion du temps, ne permettent pas de prendre en compte la créativité de ces adolescents. L'imagination, l'art de s'interroger, la curiosité relégués à l'arrière-plan, semblent lettre morte.

Un jour pourtant, nous découvrons que les sources de la motivation n'étaient peut-être pas si loin.

Nous avions, ce jour-là, distribué “Sagesse” de Verlaine, dans une classe de seconde technique. La consigne donnée aux élèves était la suivante : choisir un texte qui vous plaît et le présenter à votre manière, en toute liberté.

Lors du cours suivant, ce fut la “révélation” : de jeunes lycéens se succédèrent sur l'estrade pour illustrer, jouer, réciter des textes qu'ils avaient mis en musique. Quel étonnant spectacle que de voir des adolescents chanter Verlaine en s'accompagnant de flûtes et de guitares, tout en projetant des tableaux de Watteau et de Corot.

Ceux-là mêmes qui, dans l'expectative d'une note, depuis longtemps médiocre, n'exprimaient que passivité, docilité, ennui se révélaient poètes à leur tour.

Et le mouvement gagna toute la classe...

Le partage de cette émotion collective se “transmuta” bientôt en paroles vivantes à travers la dissertation qui suivit.

La poésie ne serait donc pas ce qu'on étudie mais plutôt ce qu'on est ou ce qu'on vit ?

La qualité des devoirs écrits à partir des textes choisis par les élèves, renforça notre désir de trouver d'autres moyens pour favoriser l'éveil et la dynamique de l'esprit.

Impossible désormais d'enseigner comme par le passé !

Un pont s'est dessiné entre votre adolescence et celle de vos élèves. Vous commencez à chercher dans cette interface entre ce qui fait simultanément, votre ressemblance et votre différence, entre ce qui engendre vos motivations et ce qui les détourne.

Car reconnaissons-le : “il y a nécessairement de la biographie dans la mesure où notre personne nous implique dans le choix de la manière dont on va agir sur le monde<sup>25</sup>.”

Des questions se bousculaient !

Quel sortilège avait endormi l'imagination créatrice ? Quelle amnésie avait atteint ces jeunes gens dans leurs rêves ? L'esprit qui souffle au creux de l'oreille des poètes n'était peut-être pas loin ? Se pourrait-il que le terrain qui reçoit le grain des mots, celui où naît la parole-semence ne soit pas irrigué ou qu'il soit tout simplement en jachère ?

Ces interrogations nous ont conduite à réorienter notre carrière.

## c) Vers une pédagogie de l'image

Les années 70 marquèrent le système éducatif d'une nouvelle empreinte. Ce fut l'époque où l'on développa les C.D.I.<sup>26</sup> qui devaient occuper une position “centrale” dans l'espace éducatif et dans les nouveaux courants pédagogiques.

Les moyens de la communication, de l'information et de la culture exigeaient de nouvelles compétences, de nouveaux apprentissages et d'autres façons de lire et d'écrire.

Sans exclure les apprentissages traditionnels, un nouveau langage devenait indispensable pour communiquer à travers l'image et le son par lesquels passait désormais une grande partie des messages de l'humanité.

Savoir se diriger dans l'information devenait indispensable. Il fallait être curieux, critique, inventif.

---

<sup>25</sup> CYRULNIK Boris, *De la parole comme d'une molécule*, Edition Eshel, janv.1995, p. 10.

<sup>26</sup> C.D.I., Centres de Documentation et d'Information des lycées et collèges.

Les Canadiens, les Suédois nous avaient devancés avec leurs "Médiathèques" toutes neuves où les jeunes gens étaient formés à l'analyse et à la création de ces supports visuels ou sonores. Nous étions en contact avec certains chercheurs de Montréal<sup>27</sup> avec qui nous partagions nos expériences.

A cette époque nous formions un premier groupe de recherche : l'"Equipe Adoc" qui travailla pendant quelques années dans les lycées et collèges, au développement d'une pédagogie de l'image et du document sous toutes ses formes. Nous éditions, pour la France, un premier ouvrage : *Apprivoiser la documentation*<sup>28</sup>.

Ce groupe évolua ensuite en "Groupe de recherche de l'école de La Fontaine". Notre détachement dans cette école primaire sous l'égide du C.R.D.P.<sup>29</sup> de Grenoble, nous permit de publier un second ouvrage avec le C.N.D.P., le *Mini-Guide d'implantation pour une B.C.D.*<sup>30</sup>.

Nos recherches sur une pédagogie du document allant de l'école primaire à l'Université, ne sont pas étrangères à la suite de nos travaux : les centres documentaires (incluant les bibliothèques), parce qu'ils sont un lieu d'apprentissage de l'autonomie et de la communication, favorisent la créativité et la motivation.

Cependant, après plusieurs années de réflexion et de recherches et malgré tous les progrès accomplis, nous pensons que les centres documentaires restent encore insuffisamment développés et pédagogiquement marginalisés.

Ils restent trop souvent vécus comme l'annexe des salles d'études et seule une poignée d'habitues ou d'initiés profitent réellement de leurs ressources. Pour vérifier cela, il suffit d'interroger un groupe de lycéens et de comptabiliser leurs apprentissages et leurs découvertes, sur l'ensemble de leur scolarité, dans les centres documentaires. Certains lycéens, dans notre entourage, avouent ne jamais avoir franchi la porte d'un C.D.I.

Il faut évidemment rendre hommage aux documentalistes et à certains enseignants qui réussissent à donner à ces lieux leur véritable vocation : faire communiquer et ouvrir largement l'école sur le monde qui l'entoure ; développer l'art de s'informer, de chercher, de communiquer ; stimuler l'esprit d'initiative et le travail en équipe ; apprendre à lire et à produire l'image ou le son !

## d) Vers une pédagogie individualisée

Mais notre champ de réflexion se transforma à nouveau ... D'une recherche pédagogique orientée vers les disciplines programmées et vers une pédagogie du document, nous sommes passée à une autre démarche qui prend davantage en compte les ressources de chaque "apprenant"<sup>31</sup>.

Nous avons jusqu'ici exploré des méthodes de travail qui nous semblaient générales : développer sa mémoire, trouver des idées, développer son attention, apprendre une leçon, savoir prendre des notes, créer un dossier, présenter une exposition, un diaporama ou un film, prendre la parole etc. Mais le travail dans les centres documentaires nous avait rapproché des élèves dans leur individualité et nous étions

---

<sup>27</sup> Commission Lagardeur, Montréal.

<sup>28</sup> Equipe ADOC, *Apprivoiser la documentation*, "Jeux pédagogiques Magnard, 1980. Cet ouvrage préfacé par l'Inspecteur Général de l'Instruction publique Jacques Treffel, proposait de "rendre les élèves autonomes non seulement dans nos centres mais aussi dans leur vie."

<sup>29</sup> C.R.D.P. Centre Régional de Documentation Pédagogique, 11 Av. Général Champon, 38031 Grenoble Cedex.

<sup>30</sup> Equipe de l'école La Fontaine, *Mini-guide d'implantation d'une B.C.D.*, éd. : C.N.D.P (Centre National de Documentation Pédagogique). 1983. La production de cet ouvrage, accompagnait le développement des centres documentaires des écoles primaires et l'harmonisation de la signalétique et de la pédagogie entre les écoles primaires et secondaires.

<sup>31</sup> "Apprenant", né du jargon des pédagogues : ce terme qui écorche un peu l'oreille de certains dont nous faisons partie, a cependant le mérite de désigner largement toute personne humaine en situation d'apprentissage. Rassemblant de la naissance à la mort et sous un même chapeau l'enfant, l'adolescent, l'étudiant, l'adulte jeune ou vieux, il est très difficile de remplacer ce mot. S'il nous arrive donc de l'utiliser, nous proposons à nos lecteurs de le comprendre dans les limites de cette acception.

maintenant saisie par l'idée que les secrets de la motivation et ceux de la réussite<sup>32</sup> en particulier, s'enracinaient bien au-delà du contenu et de la forme des pédagogies traditionnelles.

Un vaste domaine, très complexe, vers lequel convergent tout à la fois la psychologie, la philosophie, les sciences cognitives, les neurosciences, la sociologie, l'économie et bien d'autres recherches, avait surgi. Nous entreprenions alors d'étendre nos investigations en ce qui concerne chaque individu lorsqu'il s'agit pour lui d'apprendre ou ne pas apprendre.

Ainsi, nous avons déplacé notre angle de vue, les ombres et les lumières n'étaient plus les mêmes. Comment ne pas songer alors à ce très ancien poème hindou qui conte l'histoire des six vieillards aveugles qui croisent sur leur chemin un éléphant dont ils tentent de deviner la forme.

*“Ils étaient six savants hindous,  
Aveugles et sages, face à un éléphant  
Qu'ils ne pouvaient voir de leurs yeux,  
Mais avec soin ils l'explorèrent.*

*Le premier tâtant de ses mains  
Les défenses d'ivoire dit :  
“Cet éléphant, cette merveille,  
Me semble bien être une lance.”*

*Le deuxième, explorant de la bête les flancs,  
Larges, immenses, s'écria “Aha”  
Et conclut que l'animal  
N'était autre qu'un mur.*

*Le troisième, ayant atteint l'une des pattes,  
Dit : “Mais c'est très simple,  
Cette créature sans aucun doute,  
Ressemble à un arbre.”*

*Le quatrième, ayant trouvé la trompe,  
La saisit, la secoua,  
Certain, disait-il, que ce prétendu éléphant  
Était tout simplement... un serpent.*

*Le cinquième, ayant palpé l'oreille,  
Et l'ayant parcouru de ses doigts,  
S'écria : “J'ai trouvé la réponse, amis,  
Un éléphant, c'est comme un éventail !”*

*Le sixième, ayant découvert la queue  
De l'animal,  
S'y était agrippé et dit sa conviction  
Que son avis était le bon :  
La créature ressemblait à une corde.*

*Ainsi ces hommes, sans vue ni horizon,  
Démontrèrent haut et fort  
Que chacun avait, en partie, raison  
Mais, aussi, que tous avaient tort.<sup>33</sup>“*

---

<sup>32</sup> La réussite scolaire n'étant, bien entendu, qu'un des aspects possibles de la "réussite" par rapport à soi-même.

<sup>33</sup> Cette métaphore, inspirée d'un conte hindou, est aujourd'hui souvent évoquée par ceux qui rencontrent dans leur recherche la complexité de plus en plus grande des connaissances humaines. L'extrait provient ici de *Maps of the mind* de Charles Hampden-Turner, 1981 Michel Beazley publishers. Ouvrage traduit en Français sous le titre d'*Atlas de notre cerveau, les grandes voies du psychisme et de la cognition*, par Hélène Trocmé-Fabre avec la collaboration de Michel Sautet. Editions d'Organisation, 1990.

Dans cette quête mystérieuse, quelles que soient les théories, les analyses ou les techniques avancées, nous avons réalisé que tout ne peut être qu'appui provisoire, éclairage mouvant, événement exceptionnel. Celui qui se propose d'être un guide dans l'éveil de l'esprit doit toujours s'en souvenir.

Car "l'homme qui apprend" reste le problème central, c'est le roman unique, toujours recommencé. Nous avons alors pensé que la pédagogie devait élargir son champ pour tenter de mieux prendre en compte les diverses formes de l'esprit humain à l'intérieur desquelles naît la lumière de l'intelligence, des intelligences !

## e) De l'image à l'image mentale

C'est à ce stade de notre parcours professionnel, nous avons rencontré, en 1982, Antoine de La Garanderie et découvert les *Profils pédagogiques*<sup>34</sup> qu'il avait mis en évidence?

Nous avons étudié les concepts de la "Gestion Mentale"<sup>35</sup>, ainsi nommée par son auteur, et ce modèle pédagogique qui tente de décrire une partie de la vie mentale. Cette approche théorique met en évidence le fonctionnement d'une série de "véritables gestes mentaux" qui déclenchent et activent notre attention, notre mémoire, notre compréhension ou notre imagination etc....

Or ces mouvements invisibles, et infiniment complexes de l'esprit, ne sont pas, comme on le croit souvent, liés au hasard ou à des dons innés, ils sont installés progressivement, par habitude, et peuvent être en partie décrits, acquis, renforcés ou transformés.

Pour Antoine de La Garanderie des "profils d'apprentissage" se construiraient donc, peu à peu, mettant discrètement en action, dans la tête de chacun d'entre nous, une série d'"habitudes mentales" efficaces ou non. Ces habitudes constitueraient des programmes que nous déclencherions - plus ou moins consciemment - pour aborder l'existence, pour communiquer avec les autres et, en ce qui nous concerne, pour apprendre ou ne pas apprendre !

Or l'habitude, dans son essence même, est acquise.

Elle peut donc être renforcée, transformée ou effacée. Un échange sur ces "habitudes mentales", grâce au "dialogue pédagogique"<sup>36</sup>, conduit des individus à une prise de conscience de différentes manières de procéder pour apprendre. Ceux-ci peuvent alors décrire des stratégies mentales différentes, les expérimenter, les enrichir et faire des choix<sup>37</sup>.

L'accompagnement pédagogique devient alors une "guidance", comme le disent si joliment les Québécois<sup>38</sup>, qui porte essentiellement sur la mise en évidence d'activités mentales produites en situation d'apprentissage et propose de les conduire vers leur optimisation.

---

<sup>34</sup> DE LA GARANDERIE A , *Les Profils pédagogiques*, le Centurion, 1980.

<sup>35</sup> "Gestion mentale " : ces deux mots dérangent et sont souvent mal interprétés. Ils méritent en ce sens une explication... Pour l'auteur de cette théorie, la "gestion" est ici un mot-valise incluant deux idées : celle de "gestes" mentaux et celle de "gestion" de ces gestes mentaux .

<sup>36</sup> "Dialogue pédagogique" : forme d'écoute pédagogique spécifique, incluant l'écoute active de Rogers, et proposée par A. de La Garanderie dans son modèle pédagogique. Voir biblio.

<sup>37</sup> HALL E.T., *Au -delà de la culture*, Ed Point-Seuil, Paris, 1988. p 174-175, chap. "Mémoire et images", « Mes étudiants en architecture m'ont aidé à prendre conscience que l'homme, comme tous les organismes, doit non-seulement réagir à l'aide de chacun de ses sens, mais doit encore être capable d'emmagasiner et de retrouver des informations multisensorielles(...) mon univers devint rond, profond et réel, rempli d'odeurs, de goûts, de textures, de chaleurs, de sons et de sensations musculaires.»

<sup>38</sup> LEVESQUE J.Y., HORTH R., AUBIN M., TOUSIGNANT L., "L'approche de la Gestion Mentale et le développement pré-scolaire", production multi-média, 1996. Par ailleurs cette équipe de Professeur et de Chercheur de l'Université du Québec à Rimouski a poursuivi de nombreuses recherches utilisant la pratique de la Gestion Mentale pour lutter contre le "décrochage" scolaire. Une liste des parutions sur ces travaux est mentionnée dans les Actes du colloque international de Gestion Mentale. Adresse : IIGM, 7 rue du maréchal Foch, 91400, Orsay.

Par ailleurs, au cours d'«entretiens de remédiation<sup>39</sup>», dont la méthode a été mise au point par Michèle Verneyre, les individus peuvent prendre conscience des différentes procédures sur lesquelles ils s'appuient intérieurement, en fonction de la force de leurs *projets* et selon leurs *profils*.

En ralentissant certaines habitudes mentales, automatisées avec le temps, et en ayant les moyens de les comparer, un individu peut alors choisir ou non de «transférer» des «procédures efficaces» qui lui sont propres, dans les secteurs où il est en difficulté et où il souhaiterait progresser. C'est la mise en œuvre d'une force d'anticipation à l'instar de celle que développent de nombreux sportifs grâce à l'entraînement mental.

Notre expérience, pendant plusieurs années<sup>40</sup>, auprès d'un large public d'enseignants, de parents, d'étudiants et d'élèves de tout niveau, nous a conduite à vérifier l'intérêt des hypothèses d'Antoine de La Garanderie.

Nous nous sommes intéressée tout particulièrement à l'efficacité de l'introspection pédagogique pour un individu en situation d'apprentissage et au transfert possible de ressources mentales.

D'autres recherches concernent elles aussi ce domaine<sup>41</sup> et toutes restent fondées sur la base d'un double postulat : celui de l'éducabilité cognitive et de la perfectibilité de l'homme.

En nous appuyant sur les travaux d'Antoine de La Garanderie et sur leurs prolongements dynamiques dans les recherches de Michèle Verneyre, nous avons exposé le fruit de nos réflexions et de nos expériences sur le terrain de l'éducation et de la formation des adultes, dans un ouvrage de synthèse<sup>42</sup>.

La Gestion Mentale ne résout certes pas tous les problèmes ! Nous n'avons toujours pas découvert la «panacée» et nous continuons à chercher !

Cependant, nous prétendons que le «bon usage» de cette méthode qui n'est ni typologique, ni dogmatique, permet un échange actif sur la liberté et la diversité des stratégies d'apprentissage et sur l'immense «flexibilité» de notre cerveau, grâce à une pédagogie des évocations s'appuyant sur l'écoute active.

## f) De l'image mentale à l'imagination

C'est dans la prise de conscience suscitée par cette approche pédagogique qu'il faut trouver l'amorce des hypothèses que nous avançons aujourd'hui. Car les recherches de La Garanderie nous ont permis de mieux formaliser des intuitions que nous portions depuis longtemps sur le rôle fondamental de l'imaginaire et de l'imagination dans la motivation et dans l'apprentissage. Les *Profils pédagogiques*<sup>43</sup>, nous ont inspiré quelques pistes concrètes en direction d'une pédagogie autorisant et activant l'imagination<sup>44</sup>.

L'auteur des «Profils», s'appuyant partiellement sur des idées empruntées à Bachelard<sup>45</sup>, a mis en évidence différentes «visées de sens» de l'esprit, c'est-à-dire différentes directions que nous pouvons «faire jouer» pour orienter notre pensée.

A partir de nombreux «entretiens pédagogiques», sur lesquels s'appuient ses travaux, Antoine de La Garanderie a repéré entre autre, deux «visées de sens» de l'imagination créatrice : une «imagination d'invention» et une «imagination de découverte». Ainsi, certains d'entre nous regarderaient le monde avec

---

<sup>39</sup> VERNEYRE Michèle, *Du profil pédagogique à la remédiation mentale accompagnée*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Grenoble II, Université Pierre Mendès France, 1991.

<sup>40</sup> Formateur détaché à la M.A.F.P.E.N. ou Mission de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, du Rectorat de Grenoble, depuis plusieurs années.

<sup>41</sup> MOAL Alain, «Gestion mentale et transfert des apprentissages», in C. CARDOU (Ed.), *La gestion mentale en question*, Toulouse, Erès, p. 381-393, 1995.

«Le transfert de acquis : introspection et métacognition», conférence au colloque international de Gestion Mentale, 30 et 31 mars 1996, voir actes du colloque : institut international de gestion mentale (I.I.G.M.), 7 rue du Maréchal Foch, 91400 Orsay, France.

<sup>42</sup> CHICH JP, JACQUET M, MERIAUX N, VERNEYRE M, *Pratique pédagogique de la Gestion Mentale*, préfacé par A de La Garanderie. Ed Retz, nov.1993.

<sup>43</sup> DE LA GARANDERIE Antoine, *Les profils pédagogiques*, Ed. Le Centurion, 1980..

<sup>44</sup> DE LA GARANDERIE Antoine, *Comprendre et imaginer*, Ed. Le Centurion, 1988.

<sup>45</sup> BACHELARD G., *Le nouvel esprit scientifique*, P.U.F., Paris, 1963. Du même auteur, *La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, Paris, 1965.

une prédilection pour inventer, d'autres pour découvrir. Le fruit des "inventions" se mêlant bientôt, individuellement ou collectivement, à celui des "découvertes".

Il est vrai que le chercheur qui tente de percer le mystère du cosmos est souvent éloigné de celui qui construit des fusées, même si les deux secteurs se rapprochent ou se recouvrent en partie.

En matière de pédagogie, nous pouvons surtout constater que beaucoup d'êtres humains regardent le monde sans avoir jamais une démarche ni de découvreur, ni d'inventeur ! Une question se pose alors : inventer ou découvrir, cela s'apprendrait-il ?

Si oui, la pédagogie ne devrait-elle pas inclure des plages plus nombreuses où ces deux "visées de sens", entre autre, seraient autorisées, explicitées et stimulées ?

Et si, comme nous le croyons, le cerveau humain dispose potentiellement de ces compétences, et que celles-ci participent fondamentalement de la dynamique de l'esprit et de la motivation pour apprendre, il serait important de les développer depuis l'enfance, au même titre que l'imitation ou l'application, au même titre que la logique ou la mémoire... Faute de quoi ne risque-t-on pas d'oublier d'apprendre à en jouer ou d'en jouer pour apprendre ?

Quel espace l'école laisse-t-elle à ceux qui auraient très tôt cette démarche spontanée de recherche ou d'invention ? Ne pourraient-ils pas être en difficulté à cause d'un "paramètre dominant"<sup>46</sup> : celui de l'imagination ? En se demandant, pendant les cours, tels qu'ils sont conçus, comment trouver des solutions nouvelles, inattendues ou fantaisistes ces individus ne sont-ils pas considérés comme des "gêneurs", des "empêcheurs de tourner en rond" ? En fait, ces "compétences incomprises"<sup>47</sup> dans les programmes, sont très tôt domestiquées ou verrouillées par le système.

Et pourtant, cette imagination, mieux associée à la logique, à la mémoire, aux émotions, aux sentiments, dans un échange pédagogique incessant entre ces fonctions inséparables de l'esprit, permettrait peut-être à certains... d'être plus créatifs, à d'autres... d'être plus logiques ce qui multiplierait les compétences de tous.

L'art de s'interroger ne contiendrait-il pas le mobile essentiel du plaisir d'apprendre ?

Les recherches d'Antoine de La Garanderie nous avaient ainsi laissé entrevoir de nouvelles pistes. Nous reconnaissons en partie, dans les *profils* décrits par ce chercheur, celui de certains de nos élèves en difficultés, et en particulier celui d'élèves fantaisistes, sensibles, créatifs que le système "étouffait". Nous retrouvons souvent à travers les symptômes de la "démotivation" et de l'échec scolaire : ennui, révolte, indifférence, agressivité, les résultats d'un détournement de compétences liées à un imaginaire sous-employé.

La prise de conscience de ces divers phénomènes soulevait de nouvelles questions et nous entraînait à chercher plus loin : nous éprouvions le besoin d'un approfondissement, plus spécifique. Nous ressentions désormais l'urgence de rendre à l'esprit sa liberté et son droit d'imaginer pour apprendre !

## **g) De l'imagination à l'imaginaire**

Un tel détour, dans cette suite de réflexion, peut sembler à la fois trop court ou trop long. Chemin des écoliers, chemin qui ne s'habitue pas à suivre sans réserves la voie tracée. Chemin qui s'est donné pour but de chercher des clés pour garder ou pour stimuler le plaisir d'apprendre et qui débouche donc aux portes de l'imaginaire.

En allant plus loin nous avons pris conscience de toutes nos ignorances : il est difficile d'être à la fois conforme et novateur, praticien et théoricien, dans un domaine comme celui de l'éducation.

Il est encore plus difficile de jouer en "troisième ligne"<sup>48</sup>, dans ce qui ressemble à une équipe de rugby... , c'est-à-dire de jouer là où vous "mettez votre nez dans tous les compartiments du jeu", et où vous êtes "dominés partout".

La recherche que nous poursuivons est-elle pédagogique, philosophique, psychologique, neurologique, sociologique ? Impossible de se "ranger" complètement quelque part ? Il nous faut donc, comme le disait Montaigne, nous "piloter de fleur en fleur" pour faire "un miel" qui soit tout nôtre !

---

<sup>46</sup> "Paramètre dominant", terme utilisé dans la théorie de la Gestion Mentale pour désigner la tendance d'un "profil pédagogique".

<sup>47</sup> Au sens propre et au sens figuré !

<sup>48</sup> CYRULNICK Boris , *De la parole comme d'une molécule*, opus cité, p 9, ch.1 : "La philosophie du troisième ligne".

Mais il est vrai qu'en science, avant d'être formalisée, une hypothèse n'est jamais prouvée : elle n'est qu'éprouvée... Car « au départ d'une hypothèse, il y a un éprouvé qui n'a rien à voir avec l'objectivité, c'est au contraire une démarche éminemment subjective, enracinée dans notre inconscient <sup>49</sup> » et mieux vaut s'en rendre compte pour tenter de trouver les moyens d'être le plus objectif possible. Comme le répétait souvent Enstein le chemin qui va de la théorie à la pratique est facile. Celui qui va de la pratique à la théorie n'existe pas.

En fait, l'observateur « choisit son niveau d'observation en fonction de ce qu'il sait, de ce qu'il est ». Mais comment se garder soi-même de trop verser dans les élans intuitifs de l'imagination ?

Tantôt la complexité du sujet et votre sentiment d'ignorance vous inquiète et vous décourage ! Tantôt c'est une chance, car vous n'avez que peu de certitudes et gardez une sorte de liberté et un goût naïf pour l'explorations d'idées nouvelles. C'est ainsi qu'il arrive de s'émerveiller devant des pistes même lointaines qui semblent rejoindre les vôtres : « On ne cherche bien que ce qu'on a déjà trouvé », disait Pascal ! Nous voilà donc au premier rang pour méditer sur le cheminement de l'homme qui apprend.

## **h) Le C.R.I., Centre de Recherches sur l'Imaginaire**

Ainsi paraît mieux ciblée la “question centrale”... qui n'était d'abord qu'esquissée. La pédagogie nous intrigue toujours, mais c'est dorénavant dans son rapport avec l'imaginaire. Lors de la poursuite de cette quête nous avons découvert les travaux d'Yves Durand, et d'abord à travers son livre : *L'exploration de l'imaginaire*<sup>50</sup>. Cette lecture tardive, surgissant sur notre chemin, a guidé, inspiré et nourri la suite de notre démarche.

Nous avons pris connaissance des travaux du C.R.I., Centre de Recherche sur l'Imaginaire et en particulier de ceux de l'un de ses fondateurs Gilbert Durand.

Malgré le détour que cela a représenté, il nous a semblé plus efficace, voire indispensable de décrire un itinéraire personnel et professionnel qui a suscité la démarche que nous allons décrire et que nous poursuivons.

En effet, les “Ateliers heuristiques” que nous avons progressivement mis en place dans certains établissements scolaires, contiennent, comme nous le verrons dans la troisième partie, la synthèse des influences et des expériences passées. Et c'est donc avec ce bagage professionnel, au premier abord hétéroclite, que nous proposons d'apporter une contribution à la recherche d'une pédagogie de l'imaginaire.

Nous “croyons” en effet, comme nous l'avons déjà dit, que l'imaginaire fait partie de ou des intelligences. Or, il nous semble qu'une des plus grandes violences qui puissent être faites à l'homme, est celle de l'abandonner à la démotivation en le privant de ce qui nous semble une des clés de cette intelligence.

Gilbert Durand écrit dans les dernières pages des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, « qu'une pédagogie de l'imagination s'impose, à côté de celle de la culture physique et de celle du raisonnement » et qu'il s'agit désormais « d'envisager une approche complémentaire mais différente de ce qui fait l'essence de l'esprit ».

Comment préciser les voies de cette pédagogie pour en jeter les premières bases ? Il nous paraît aujourd'hui, que devant les problèmes de l'échec scolaire, la tâche est urgente et que même si elle reste utopique, même si elle demeure semée d'embûches, même si elle est immense, cela en vaut la peine, car nous croyons, comme le dit Gilbert Durand, que nos enfants et nous-mêmes, avons besoin d'habiter solidement « cette activité qui transforme le monde », de nourrir cet imaginaire « point central de la question humaine où se construit l'esprit, et qui présageant de l'avenir de l'homme engage plus que jamais l'avenir de nos sociétés... »

---

<sup>49</sup> CYRULNICK Boris, *De la parole comme d'une molécule*, opus cité, p16.

<sup>50</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, Ed. L'espace bleu, (Collection dirigée par Gilbert Durand), 1988.

## B. PEDAGOGIE ET IMAGINAIRE

### a) L'imaginaire et l'école : une histoire difficile

Concevoir l'idée d'une "pédagogie de l'imaginaire" paraît dérisoire au premier abord, tant la tâche à accomplir est confuse, contestée, contestable. On rencontre toutes sortes d'objections, souvent très violentes et dont certaines sont, au sens plein de l'expression : "bien fondées". Or, comment ne pas les accueillir, les explorer ou les comprendre puisque ces objections font aussi partie des forces de l'imaginaire, dont nous mesurons justement toute l'importance et dont nous plaidons la cause ?

Pour celui qui tente de mieux comprendre le sens et la place de l'imaginaire dans l'acte d'apprendre, la tâche n'est pas simple. Il se heurte d'emblée aux termes eux-mêmes qui ne cessent de se bousculer : image, imaginer, imagination, imaginaire ou créativité... ne recouvrent jamais tout à fait les mêmes concepts, selon les secteurs. Les paroles se déplacent, se confondent ou s'excluent sans qu'on y prenne garde. Voilà bien une trace de l'histoire de la Tour de Babel et une preuve que les mots peuvent s'excommunier ou servir d'écrans pour ne pas dire.

En outre, il faut éviter de prétendre délimiter ces termes avec une argumentation précise et rapide qui viendrait les enfermer dans un carcan. Après avoir parcouru de nombreuses pages sur ce sujet, nous nous garderons donc de prétendre à un usage restreint des mots. Mieux vaut, pour le moment, leur laisser cette liberté voilée qui les rapproche ou les éloigne, sans les cloisonner.

C'est peut-être à cause de ces difficultés à délimiter le sujet que, dans leurs recherches et leurs méthodes, les pédagogues ou les didacticiens prudents et sérieux, passent le plus souvent ces notions trop subjectives sous silence. Ils s'en tiennent, objectivement, à ce qui semble plus clair à observer ou à évaluer, comme, par exemple, ce qui touche à la logique ou à la mémoire.

Certaines recherches récentes portant sur l'intelligence artificielle avaient d'ailleurs laissé entendre qu'en combinant divers raisonnements, les machines iraient bien au-delà des compétences de l'esprit humain... Nous verrons comment ces espoirs ont évolué ou parfois reculé devant la complexité du sujet<sup>51</sup>.

D'emblée, une question se pose : en isolant certaines fonctions de l'esprit à des fins objectives, ne risque-t-on pas de passer à côté de compétences liées à la subjectivité ? Reprenant ici une métaphore appliquée parfois à la recherche scientifique nous dirions que ce n'est pas parce que le filet qu'on a soi-même tissé n'attrape que des poissons d'un certain gabarit, prévu par les mailles du filet, qu'on peut *raisonnablement* prouver que les autres poissons, non capturés, n'existent pas...

Il semble pourtant que l'imagination ou l'imaginaire et leur cortège de subjectivité, de sensibilité et d'émotion n'entrent pas *officiellement* en ligne de compte lorsqu'on tente, à l'école, d'envisager les "processus cognitifs" articulants ce qu'il est convenu de désigner comme l'intelligence. Nous ne sommes pas si loin du XVII<sup>e</sup> siècle où « l'imaginaire est exclu des procédures intellectuelles<sup>52</sup> ». En effet, dans « l'exclusive de la méthode de Descartes pour découvrir la vérité dans les sciences », l'image a été abandonnée très longtemps « à l'art de persuader des prédicateurs et des peintres ; jamais elle n'a accès à la dignité d'un art de démontrer. »

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que l'imaginaire et l'imagination soient restées à l'école des "fonctions périphériques", des touches "ornementales", pour reprendre les formules de Bruno Duborgel<sup>53</sup>, sauf à des moments singuliers, "bien cadrés", pendant des cours de dessin ou des cours de français par exemple. Alors tout à coup, pendant une heure ou deux, on les "convoque", comme des dons descendant subitement du ciel et partant de là... on les évalue.

Deux aphorismes se font l'écho ambigu de cette situation courante : "Faut pas rêver " et "les jeunes "rêvaient beaucoup trop " ! Mais on entend aussi, par ailleurs, qu'"ils n'ont aucune créativité et qu'ils n'ont plus d'imagination..."

Or, dans certaines entreprises, on prétend, au contraire, qu'il faut "oser rêver grandiose" puisque

---

<sup>51</sup> Voir à ce propos, les recherches de Varela et de Damasio évoquées dans les chapitres suivants.

<sup>52</sup> DURAND G., *L'imaginaire, Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Optiques philosophiques, Hatier, août 94, p.7.

<sup>53</sup> DUBORGEL B., *Imaginaire et pédagogie*, Formation pédagogique, Ed. Privat, 1992.

l'économie, en particulier, exige des stratégies de plus en plus souples, inventives ou inattendues ! Pour développer ces compétences, reconnues, dans ce secteur, comme "rentables", on organise alors des rencontres ou des séminaires autour de jeux de rôles ou de situations inattendues, stimulant la créativité, l'esprit d'initiative ou d'invention.

Comment interpréter ou réconcilier ces points de vue paradoxaux, péremptoires, contradictoires ?

## **b) Des arguments contre une pédagogie de l'imaginaire**

Enseigner l'imaginaire paraît de toute manière, absurde, ridicule ou impossible. Comme l'avait déjà montré Georges Jean<sup>54</sup> en 1976 : il y a de très sérieuses objections à un tel enseignement. Il n'est pas possible d'être exhaustif, dans leur liste, mais nous évoquons cependant celles que nous avons recueillies sur le vif et que nous avons collectionnées au fil du temps.

- L'imaginaire, cette part mystérieuse, intime, cachée de nous-mêmes est dans son essence le fruit de l'imprévu, de l'intuition, de la spontanéité, du rêve. Il s'exprime ici ou là sans avoir à être décortiqué ou à s'expliquer, et encore moins publiquement ! On ne peut donc pas enseigner l'imaginaire.

- Pour d'autres, cela est profondément choquant ou irritant : la créativité ou l'imagination, fruits de l'imaginaire, sont vécus comme des "dons" individuels, des "dons" innés, on n'a pas à les partager. Ils sont uniques donc non-transmissibles et appartiennent à ceux qui les possèdent. On est artiste parce qu'on naît artiste !

Ceux que l'on désigne aujourd'hui sous le vocable de "créatifs", tiennent à leur intimité, à leur secret ou au pouvoir de contestation qu'ils ont d'ailleurs souvent renforcé en s'opposant au système. C'est, du moins ce que certains peuvent exprimer lorsque l'école ne les a pas trop brutalement "réorientés" : ce qui arrive à bon nombre d'entre eux, puisque leurs "mode de fonctionnement" atypique n'est pas toujours prisé dans le système scolaire où ils dérangent et ont du mal à s'adapter.

En outre, lorsqu'on possède ce qu'on appelle des "dons", on préfère baigner dans le mystère ou la magie. A vouloir trop comprendre ces "vérités voilées" on risque de leur enlever leur essence et leur pouvoir de fascination.

- Nous avons par ailleurs constaté, lors d'entretiens conduits avec des étudiants formés dans des écoles d'art, que même ici, l'appel à l'imagination oscille parfois entre deux pôles :

les tenants de l'abandon à une expression spontanée : il faut laisser aller librement l'imagination qui se génère d'elle-même ; l'inspiration repose alors sur les talents infus et les aptitudes naturelles des individus...

et, inversement, ceux qui en organisent le strict encadrement : l'étudiant ou l'élève doit alors prévoir à l'avance les étapes ou la maquette d'un futur produit fini de l'imaginaire.

- d'autre part, c'est un domaine dangereux, plongeant dans les forces de l'inconscient dont on sait, depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle en particulier, qu'il est habité par toutes sortes de phénomènes inquiétants, dans lesquels l'esprit d'un "honnête homme" risque de se perdre. S'aventurer sur les chemins de l'imaginaire demande beaucoup de prudence. En dehors de la maladie mentale, il vaut mieux "apprendre à garder les pieds sur terre !"

- Autre danger, celui de la manipulation... A-t-on le droit de s'immiscer dans l'imaginaire des enfants ? Il y a des risques graves d'influence, de détournement ou d'enfermement. Mieux vaut ne pas se mêler en matière d'éducation, d'un domaine mal connu et inquiétant. Les enseignants ne sont pas formés pour cela. (Mais serait-ce réellement possible de ne pas influencer les autres, surtout lorsqu'on enseigne ? Il semble d'autre part que les médias dont le rôle manipulateur est incontestable et incontesté, soient largement tolérés ?)

---

<sup>54</sup> JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Ed Casterman , 1976.

- Et puis l'un des problèmes n'est-il pas, comme nous l'avions déjà relevé, que les enfants et les adolescents rêvent déjà trop, perdent leur temps et doivent nécessairement entrer dans un principe de réalité ? Il s'avère donc plus utile de leur apprendre à "se mettre concrètement au travail" plutôt que de les inciter à imaginer.

## c) Les "pannes de l'imaginaire"

En fin de compte, c'est en dehors de l'école que les "spécialistes" de la psyché: psychiatres, psychologues, analystes, etc.... ont comme mission de prendre en compte ce "monde à part"... Mais c'est seulement, semble-t-il, s'il y a un problème, une "panne" et lorsque la "fonction imaginante" remet en jeu l'équilibre d'un individu ou d'un groupe.

C'est à ce moment-là que l'on constate brusquement, par sa défection, l'influence de l'imaginaire malade. Cela peut alors se traduire par le fait qu'un enfant ou un adolescent a des difficultés pour apprendre : manque de motivation, stress, état dépressif, agressivité, troubles divers... Ce qui paraît bizarre, c'est qu'il semble *sagement* admis que cette relation de cause à effet entre l'imaginaire et l'apprentissage, ne prend réellement d'importance que dans un seul sens : au moment d'un dysfonctionnement.

C'est vrai qu'il nous faut parfois "tomber" malade pour découvrir l'existence et l'utilité d'un organe. Cette attitude se situe d'ailleurs à l'opposé d'autres pratiques médicales comme celles de la médecine traditionnelle chinoise. Là, au contraire, la médecine et le médecin entretiennent d'abord la bonne santé : la maladie serait, en quelque sorte, une faute professionnelle.

Alors que pourrait-on faire, dans le secteur qui nous concerne pour cultiver, nourrir ou soigner cette part de nous même avant qu'elle ne tombe malade, ne nous mette en difficulté et ne nous fasse souffrir inutilement et parfois irrémédiablement ?

Est-il réellement impossible de trouver les moyens d'une pédagogie fondée sur la normalité de la fonction imaginante, pratiquée dans une éducation ordinaire et offerte au plus grand nombre ?

## d) De l'imaginaire exploité

Nos économistes, nos publicitaires, nos commerciaux, nos médias, nos politiques font déjà usage d'une "pédagogie de l'image et de l'imaginaire", et cela depuis longtemps ! Ils étudient les rouages de la motivation, de la compréhension, de la mémoire... Ils en activent les symboles, les rêves, les mythes, ...les stimuli en quelque sorte. Ils font appel pour cela à des spécialistes : sociologues, psychologues, mythologues...

Ceux-là essaient alors de présager du rôle et du "bon" fonctionnement de l'imaginaire ; on tente d'en stimuler les zones sensibles, les fantasmes, les croyances. Pour mieux nous convaincre, nous séduire, nous émouvoir, pour nous manipuler, pour mieux nous "croquer" et même, parfois, nous faire partir en des guerres "apocalyptiques"<sup>55</sup>, certains spécialistes ont du talent.

Ce qui semble paradoxal, c'est que cette sociopédagogie larvée et sauvage de l'image et de l'imaginaire, stimulés dans différents domaines... hors-scolaires : télévision, jeux, cinéma, publicité, etc. ne soit pas considérée comme vraiment dangereuse par ceux-là-mêmes qui s'inquiéteraient d'une approche éducative et psychopédagogique touchant à ce même sujet.

Certes, une poignée d'"intellectuels" s'alarme régulièrement en constatant l'influence de messages jouant sur certains fantasmes et adressés à nos cerveaux : violence, racisme, sexe. Cependant le plus souvent, le public des enfants ou des adolescents est livré en spectateurs passifs, au premier rang.

Ce public des jeunes, très friand d'images, est atteint par une confusion de plus en plus inquiétante entre les images virtuelles et le réel ! On pense aux terribles meurtres, comme celui des enfants de Liverpool, qui provoqua un choc et une prise de conscience de cette dérive. « Nous vivons dans une société qui fait passer le réel au second plan, qui valorise une culture abstraite d'intellect et d'images. Autrefois l'imaginaire prenait sa source dans le sacré, qui prescrivait des codes de comportement. Ce n'est plus le

---

<sup>55</sup> Sironneau Jean-Pierre, *Sécularisation et religions politiques*, Mouton, 1982.

cas. Le culte de la performance individuelle prend le pas sur la ritualisation. Des gosses doués sur le plan intellectuel n'ont pas le support des rituels qui lie le monde sensible au sacré et au mythe<sup>56</sup>. Si des meurtres d'enfants commis par des enfants furent, pour nos sociétés occidentales, un scandale et un signal d'alarme, nous sommes habitués depuis à de tels comportements qui se multiplient et se banalisent dans la rue ou dans les cours d'écoles... maternelles !

On peut dire, comme l'écrit Gilbert Durand à la suite de Bachelard que :« l'image "en conserve" anesthésie peu à peu la créativité individuelle de l'imagination.

Elle paralyse ensuite tout jugement de valeur de la part du consommateur passif, la valeur étant le propre d'un choix ; le spectateur est alors orienté par des attitudes collectives de propagande : c'est le redoutable "viol des foules" {...} C'est le même "œil mort" qui contemple les enfants mourant de faim en Somalie, la "purification ethnique" en Bosnie ou l'archevêque de Paris gravissant l'escalier de la basilique Montmartre en portant une croix. Cette anesthésie de la créativité imaginaire, ce nivellement des valeurs dans l'indifférence spectaculaire, sont encore renforcés par un dernier péril.

C'est celui de l'anonymat de cette "fabrication d'images" permettant bien des manipulations éthiques<sup>57</sup> », des désinformations sous couvert de liberté de l'information.

Que penser des pouvoirs incommensurables de ceux qui produisent et vont produire le contenu des messages circulant sur le Web et sur les "autoroutes de l'information" ?

La dispersion, la surinformation, l'occulte, en fragilisant les esprits, fragilisent l'organisation des groupes sociaux et des démocraties en particulier. Certains chercheurs comme Thierry Gaudin<sup>58</sup> et son équipe, dans des perspectives pour le siècle prochain, prévoient déjà qu'après le pouvoir par la force physique des sociétés féodales, le pouvoir économique des sociétés industrielles, nous en arrivons au pouvoir sur la psyché fragilisée faute d'une véritable éducation de l'image, de l'imaginaire, de l'art de s'interroger, de l'art d'inventer, de créer, de résister, de faire des choix...

En parlant de l'emprise annoncée des médias et multimédias, Thierry Gaudin montre que devant le rythme croissant des connaissances, la liberté de chacun est mise en cause. Car pour accéder à ce maelström d'informations : « Encore faut-il savoir ce que l'on veut savoir... et, d'une certaine manière, avoir prévu les processus de recherche. Empiler les informations sur un support optique ou autre ne sert à rien. Il faut aussi les structurer, prévoir et apprendre la navigation dans les savoirs ». Et « le vrai sérieux n'est pas là où on le croit » car les auteurs sérieux ont sous-estimé la rapidité de tels changements, avec un excès de prudence. Il faut désormais laisser parler l'imagination, car « la grandeur de l'homme n'est-elle pas d'imaginer le futur et de faire que son imaginaire devienne réalité », déclarait Thierry Gaudin dans une conférence au CRDP de Grenoble, en février 1994.

Nous voyons que règne la confusion générale et que, dans ce mélange d'interdit ou de droit, flotte la plus grande imprécision. Cet imbroglie qui ne cesse de croître provoque une inquiétude justifiée.

Voilà pourquoi persistant dans l'idée que l'imaginaire et l'imagination sont à côté de la logique et de la raison, les fils qui peuvent tisser la liberté de l'esprit, il nous faut poursuivre.

## e) Un intrus : l'imaginaire à l'école

Mais il faut avouer que : « L'imaginaire et l'imagination contredisent l'unique vraisemblance que nous avons acquise dans notre propre enseignement. Nous sommes désormais victimes d'un véritable tabou et d'un mode désigné comme fauteur de trouble(...). Les résultats du système éducatif qui tendent vers un verrouillage, une domestication de ces fonctions rejaillissent comme autant de blocages.

Nous sommes devant la peur de l'inconnu !<sup>59</sup>»

Pourtant, diront certains, pendant quelques années, l'école maternelle a sollicité et développé la créativité du jeune enfant dans tous les domaines. L'enseignement proposé en France, aux "petits", a été longtemps

---

<sup>56</sup> CYRULNIK Boris, "L'enfant n'est pas bon par nature...", interview de Michel de Pracontal, le Nouvel Observateur, mars 1994.

<sup>57</sup> DURAND Gilbert, *L'Imaginaire*, p 77-78, op cit.

<sup>58</sup> GAUDIN Thierry , *2100, Récit du prochain siècle*, collectif, Ed. Payot, 1990 Thierry Gaudin est Directeur du Centre de Prospective et d'Etudes du Ministère de la Recherche et de la Technologie.

<sup>59</sup> DUBORGEL (B), *Imaginaire et Pédagogie, Formation Pédagogique*, Ed Glénat, 1992, p 40.

un exemple de réussite que de nombreux pays nous ont envié !

Ensuite, il y a le passage à l'école primaire. Alors, très rapidement, l'aménagement des classes, le nombre des enfants, la somme et la présentation des connaissances à "ingurgiter", font passer au dernier rang l'invitation à l'imagination et à la créativité dont le territoire rétrécit comme peau de chagrin.

Bien sûr, il ne faut jamais oublier ceux qui réussissent malgré tout à garder intacte la foi de l'enfant dans son désir spontané d'explorer le monde, de le recréer, de le réinventer, de l'imaginer... Mais le plus souvent les "fantaisies" deviennent indésirables et encombrantes, car elles exigent du temps, de l'espace, de la patience. C'est trop long à "entendre" et surtout trop difficile à "évaluer" : le système se veut essentiellement pragmatique et efficace et les enfants sont notés, avec précision, de zéro à vingt.

La suppression d'un bon nombre d'activités artistiques ou leur relégation au second rang par le choix des horaires, les coefficients affectés aux notes ou l'importance accordée dans les conseils de classe à ces disciplines, prouve bien que les "spécialités" où sont "cantonnées" la créativité et l'imaginaire restent un luxe, dans un monde où tout se mesure et se quantifie rapidement, concrètement et économiquement.

Nous avons recueilli le témoignage d'une jeune bachelière, à qui un jury du baccalauréat a refusé la mention, qu'elle avait obtenue grâce à sa note (20/20) à l'option facultative de dessin ! Cette candidate a souligné, par ailleurs, qu'étant meilleure en science, elle avait d'abord dû renoncer à une formation plus poussée en dessin, puisque les cursus scolaires artistiques sont essentiellement littéraires. Or les architectes, les designers, les cinéastes, les techniciens ne pourraient-ils pas avoir besoin eux aussi de qualités artistiques et de créativité à côté de compétences scientifiques ?

Mais, diront certains, l'école reflète l'image de la société dans laquelle nous vivons. Elle remplit son rôle en préparant concrètement et efficacement l'esprit des futurs citoyens au monde du travail...

Oui, dirons les autres, mais les circonstances actuelles et la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, ne nécessiteraient-elles pas que "l'homme imaginant"<sup>60</sup>, (celui qu'espère Laborit dans le livre auquel il a donné ce titre), se prépare dès l'enfance à "s'employer" faute d'emploi, à trouver des solutions pour l'avenir, à prendre des initiatives, à occuper pleinement ses loisirs...? Ne faut-il pas inventer, créer, chercher, rêver des solutions nouvelles !

Notre société adopte aujourd'hui ce qu'on désigne comme l'épistémologie de Nasredine Hodja qui cherche ses clés sous un réverbère, parce que c'est ici qu'on voit clair... alors qu'il sait qu'il les a perdues chez lui où il fait noir !

Cette anecdote, amusante en apparence, est interprétée très sérieusement par les Soufis ! Pour ces mystiques, on apprend davantage en allant chercher à l'intérieur de soi-même, même ce qui reste obscur, qu'en cherchant sous les réverbères bien éclairés du dehors.

On comprend aussi qu'avec un conditionnement qui favorise l'imitation et l'application, l'homme moderne puisse être insécurisé chaque fois qu'il n'a pas une réponse immédiate à toutes les questions qu'il se pose : vrai ou faux, blanc ou noir, bon ou mauvais... Impossible de vivre dans le doute ou de ne pas avoir une réponse "finie".

Dans ce contexte, le chemin de l'école conduit très tôt à "l'unique vraisemblance", au "tiers exclus"... et l'imaginaire est peu à peu, "verrouillé, domestiqué, élagué."<sup>61</sup>

## f) L'imaginaire, un passager clandestin...

Pourtant cette incontournable activité de l'esprit humain - dont on feint de ne pas considérer l'importance en l'absence de spécialistes..., dont on croit qu'elle a cessé d'exister à partir du moment où on ne s'adresse plus à elle - reste toujours là !

Cette trame de l'esprit, compagne indispensable du fil de la logique, naturellement faite pour tisser son équilibre avec lui, commence à vagabonder seule, sans qu'on y prenne garde.

Puis mal gérée, mal accompagnée, mal nourrie, comme une navette folle, elle se faufile ça et là se glissant dans les fissures familiales, sociales, scolaires... Elle continue à ourdir sa propre toile. Elle se cherche avidement une voie, un sens, une utilité. Elle aspire à un espace "existentiel" où se nicher. « Se taire sur les dieux ne suffit pas pour les chasser<sup>62</sup>. »

<sup>60</sup> LABORIT (H), *L'homme imaginant*, Coll10/18, 1970.

<sup>61</sup> DUBORGEL, *Imaginaire et pédagogie*, op cité, p. 40.

<sup>62</sup> SERRES Michel, *Les origines de la géométrie*, Ed. Flammarion, 1993.

On suit sa trace jusque dans le commerce des sectes, la violence des intégrismes, les fantasmes pédophiles, la montée des nationalismes qui lui offrent des espaces d'abord discrets et accueillants, au risque de voir un jour grossir ces bêtes immondes dont l'homme moderne avait la prétention ou la naïveté de croire qu'elles disparaîtraient grâce à la raison et au progrès.

Pendant ce temps, sur les bancs de l'école, différents scénarios s'offrent aux "imaginaires".

Dans les meilleurs cas, on tolère leurs aptitudes discrètes qui ne dérangent pas ou qui animent même un programme déjà "préfabriqué" puisque toutes les réponses ont été prévues : le Maître les connaît.

Ainsi l'imagination devient parfois Belle au Bois dormant passive, apathique, indifférente qui attend le souffle magique d'un Prince qui la réveillerait. Il suffit parfois d'une bonne rencontre et le conte finit bien.

Mais trop souvent l'imaginaire se transforme en monstre exacerbé, agressif, voire autodestructeur. Alors se pose un véritable problème.

Dans son essai : *La tête ailleurs, ou comprendre et maîtriser l'échec scolaire*<sup>63</sup>, le Docteur Cyrille Cahen, s'inspirant des concepts et de la méthode de Paul Diel et en particulier de la *Psychologie de la motivation*<sup>64</sup>, met en évidence un ensemble de cas dramatiques. Grâce à de nombreux exemples, il expose, pour ceux qui l'oublent parfois, que les multiples scénarios de l'échec scolaire, ne sont en fait, qu'une des formes particulières de ce qu'on appelle joliment par ailleurs, la "dépression".

Et trop souvent : « On masque la nostalgie profonde de notre jeunesse par la confusion inextricable des valeurs d'efforts et des valeurs de jouissance<sup>65</sup> ».

Or comment ne pas voir la griffe de l'imaginaire au bas du projet d'apprendre ou non du "petit homme"?

Et puisqu'il semble bien, faut-il le dire à nouveau, que dans nos sociétés tout projet d'avenir reste lié à l'idée d'excellence scolaire<sup>66</sup>, on comprend la souffrance, la désespérance et parfois la colère, de ceux qui savent très tôt, même inconsciemment, qu'ils n'ont que peu de chances pour s'en sortir.

---

<sup>63</sup> CAHEN Cyrille, *La tête ailleurs..., comprendre et maîtriser l'échec scolaire*, essai, éd. Fernand Nathan, mai 1987. Cet ouvrage est le fruit de l'expérience d'un psychiatre qui, pendant une quinzaine d'années a rencontré et aidé des jeunes confrontés à l'échec scolaire.

<sup>64</sup> DIEL Paul, *Psychologie de la motivation*, Petite Bibliothèque Payot, sept. 1984. Diel a ouvert l'étude des motivations intimes et de leur expression symbolique (mythes, rêves, symptômes). Einstein disait de lui que sa conception nouvelle et "unitaire du sens de la vie" serait "un remède à l'instabilité de notre époque sur le plan éthique.". Pour Diel, l'introspection est la source du savoir psychologique.

<sup>65</sup> DURAND Gilbert, préface d'*Imaginaire et pédagogie*, de DUBORGEL B., opus cité.

<sup>66</sup> GUICHARD Jean, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF, 1993. Ouvrage produit à partir d'une thèse : "Identité scolaire, scolarité, projet, l'école et la formation des intentions d'avenir", Université Lille III, 1992.

# C. HERITAGE DU PASSE : HISTOIRE DE L'IMAGINAIRE EN OCCIDENT

## a) L'imaginaire et «l'Art de la mémoire»

Si l'école semble n'avoir ni le temps, ni la mission de prendre en compte l'imaginaire et l'imagination, ne serait-ce pas la conséquence d'une longue évolution : celle de la séparation des fonctions de l'esprit, séparation née au cours de l'histoire de l'Occident ? C'est un sujet banal que d'évoquer cela, d'autres l'ont déjà fait, comme Gaston Bachelard, Mircea Eliade ou Bruno Duborgel. Dans cette même perspective, Gilbert Durand<sup>67</sup> a montré comment les iconoclastes et le positivisme ont triomphé pendant plusieurs siècles, laissant dans notre culture des traces ineffaçables.

Mais nous voulons revenir sur la longue aventure de l'imaginaire en Occident : car cette histoire concerne au premier chef l'éducation et l'école. Elle entre donc dans le fil de nos interrogations et de notre recherche.

Or ne l'oublions pas, l'imagination fut considérée pendant des siècles comme le principe supérieur selon lequel on pouvait organiser la psyché. Ce fut à ce titre, le précieux secret que se sont transmis les savants de l'Antiquité jusqu'au XVII<sup>ème</sup> siècle, secret que l'on redécouvre à travers *l'Art de la mémoire*<sup>68</sup>, titre du bel ouvrage de Frances Yates.

La thèse de cet auteur, - dont nous nous inspirons largement dans les lignes qui suivent - , jette les bases historiques et philosophiques de ce que pourrait retracer l'histoire de l'imagination dans le monde occidental.

L'art de la mémoire, n'est pas, comme on le considère parfois aujourd'hui une science secondaire, simple "mnémotechnie" ; mais, comme le pensaient les Grecs, Mnémosyne est la mère des Muses, en ce sens elle nous plonge beaucoup plus loin, dans une architecture profonde de l'être, issue de l'imaginaire.

Fondé sur les "images" et les "lieux", lié à la magie et à l'hermétisme comme à la naissance de la méthode scientifique, cet art est, en effet, une voie privilégiée pour comprendre ce qui se passe entre le moment où les hommes de la Renaissance font de l'imaginaire le principe supérieur selon lequel organiser la psyché, et celui où Malebranche et tant d'autres en feront la "maîtresse d'erreur et de fausseté" ou la "folle du logis", posant ainsi la base d'une "aliénation" dont les conséquences restent toujours sensibles aujourd'hui. L'"art de la mémoire" profondément lié au problème de l'image mentale, de la dramatisation des images et à la perception de la réalité au moyen de ces images, fut intuitivement inventé par les Grecs, puis repris par les Romains. Des orateurs de l'Antiquité, il passa par une métamorphose morale au Moyen Age où il servit d'appui à la formation d'un système d'images à vocation religieuses<sup>69</sup>, inspirant à la fois l'imaginaire et la mémoire des prédicateurs ou l'œuvre des artistes. La *Divine Comédie* nous en offre un exemple enchanteur.

Ainsi l'homme du Moyen Age était-il autorisé à utiliser la faculté intérieure de l'imagination pour créer des symboles destinés à aider sa mémoire et sa compréhension du monde : concession accordée à sa faiblesse.

Cet art perdura pendant la Renaissance et jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle dans les sciences occultes. Le pouvoir d'évocation stimulé par des symboles, des constructions géométriques et surtout par des roues combinatoires, permit à l'homme une exploration, une "ascension magique" vers les sphères célestes et la "découverte progressive du cosmos"<sup>70</sup>.

Ces constructions intérieures pour explorer le monde ont toujours séduit la pensée humaine ; elles jouent un rôle heuristique très important. C'est en faisant jouer mentalement des systèmes de cercles concentriques ou rayonnants, en combinant des figures telles que le carré et le triangle que l'homme a fait

---

<sup>67</sup> DURAND G., *L'imagination symbolique*, P.U.F., Quadrige, 1989.

<sup>68</sup> YATES Frances.A., *The Art of memory*, 1966. Traduction française par Daniel Arasse : *L'Art de la mémoire*, N.R.F., Gallimard, 1975.

<sup>69</sup> YATES, *L'art de la mémoire*, op. cit., p 95.

<sup>70</sup> YATES, *L'art de la mémoire*, op. cit., ch IX, p 215.

de nombreuses découvertes<sup>71</sup>.

« L'homme hermétique de la Renaissance croit détenir des pouvoirs divins, il peut ainsi rêver de créer une mémoire, grâce à laquelle il embrasse le monde qui reflète le macrocosme de sa mens divine (...). Quelque chose est arrivé à l'intérieur de la psyché qui a libéré de nouveaux pouvoirs et le nouveau plan de la mémoire artificielle peut nous aider à comprendre la nature de ces événements intérieurs<sup>72</sup> ». C'est l'idée d'un "théâtre de mémoire du monde", puisqu'alors le monde entier est un théâtre.

Ces hommes cherchent à atteindre l'unité du monde par l'unité intérieure et le but de la mémoire, associée à l'imaginaire, est de permettre le retour de l'intellect à l'unité, grâce à l'organisation d'images significatives. « Ils pensent que la vision unifiante du monde ne peut se faire qu'à l'intérieur de l'homme, car les images intérieures des choses sont plus proches de la réalité, que ne le sont les choses de la réalité elle-même<sup>73</sup>».

Cette histoire de la mémorisation, liée à l'imagination et à l'imaginaire, est un sujet central et marginal de notre civilisation et de notre société. En effet ces fondements, mis en lumière par l'œuvre de Yates, touchent des points très importants de la morale, de la philosophie, de la psychologie, de l'art, de la littérature, de l'esprit scientifique et finalement de la formation de l'esprit. « On a omis de les étudier, parce qu'ils n'étaient l'affaire de personne. Et le résultat est pourtant qu'ils constituent l'affaire de tout le monde<sup>74</sup>».

## b) Le règne de la logique

C'est au moment de la séparation historique des fonctions de l'esprit, séparation amorcée depuis l'Antiquité, mais qui s'amplifie à partir du XVII<sup>e</sup> siècle, que s'accélère le cortège des découvertes scientifiques dans tous les domaines.

Cette séparation se confirme jusqu'à devenir rupture au XIX<sup>e</sup> siècle.

Un fossé se creuse encore entre deux mondes : celui de la raison et de la logique objective et matérialiste à valeur scientifique, voire irréfutable, qu'on se doit de séparer des dérives, des superstitions, des erreurs engendrés par l'imaginaire et l'imagination dont il faut désormais se méfier.

C'est la chasse aux sorcières !

Or, à ce moment-là, de nouvelles branches, ayant pour vocation de mieux comprendre l'homme, apparaissent avec la naissance des sciences dites "humaines" : sociologie, anthropologie, psychologie, etc. Elles subiront l'influence du courant rationaliste en vigueur et tenteront de se créer une image scientifique rigoureuse, éliminant le mieux possible les erreurs de la perception, les pièges de l'émotion, de l'intuition, de la sensation... .

## c) Evolution de la pédagogie

Bientôt, des recherches importantes prennent naissance et se développent dans le domaine de ce qui va devenir un peu plus tard, "sciences de l'éducation". Elles reflètent, elles aussi, les tendances de leur époque. Apprendre, comprendre, mémoriser s'appuieraient d'abord sur des raisonnements logiques, universels, obligatoires que l'on apprend de l'extérieur.

Or, comme le dit Gilbert Durand : « C'est du mariage entre cette factualité des empiristes et la rigueur de iconoclastes du rationalisme classique que naît au XIX<sup>e</sup> siècle le positivisme dont nos pédagogies sont encore tributaires : Jules Ferry était disciple d'Auguste Comte et des philosophies de l'histoire. Scientisme et historicisme sont les deux philosophies qui dévaluent totalement l'imaginaire, la pensée symbolique, le raisonnement par similitude, donc la métaphore... Toute image qui n'est pas simplement le modeste cliché d'un fait est suspectée : sont renvoyées d'un même mouvement, hors de la terre ferme de la science les

---

<sup>71</sup> HUYGUES René, *Formes et forces*, Ed. Flammarion, 1971, ch. IV, V, VI.

<sup>72</sup> YATES, *L'art de la mémoire*, op. cit., ch IX, p 260,

<sup>73</sup> YATES, *L'art de la mémoire*, op. cit., ch IX, p 399..

<sup>74</sup> YATES, *L'art de la mémoire*, op. cit., p 417.

rêveries des poètes qui dès lors deviennent “maudits” les hallucinations et les délires des malades mentaux, les visions des mystiques et les œuvres d'art...

Cette lente érosion du rôle de l'imaginaire dans la philosophie occidentale, si elle a bien assuré l'énorme essor du progrès technique et la domination de cette puissance matérielle sur les autres civilisations, a, en revanche, doté “l'adulte blanc civilisé” d'un particularisme marqué, séparant ce dernier et sa “mentalité logique” du reste des cultures du monde “taxées de prélogique”, de “primitives” ou d’“archaïques ». Ici encore, “le fait” comme l'argument rationnel, apparaît bien « comme un autre obstacle qui s'inscrit en faux contre l'imaginaire de plus en plus confondu avec le délire, le fantasme du rêve, l'irrationnel.<sup>75</sup>»

Le point culminant de ce qui nous semble représenter une tentative pour mieux “posséder” les compétences de l'esprit humain est très récent, il marque la recherche de ce qu'on a désigné vers les années 60-70, avec l'apparition des “sciences cognitives”, “l'intelligence artificielle”.

En ce qui nous préoccupe, l'affaire semble plus compliquée : comment instruire le “petit homme”, en ne considérant que la partie “objective” et rationnelle de sa personne ?

Voilà pourtant la tentative poursuivie par l'école avec beaucoup de détermination. A cela, se rajoutent de bonnes intentions fondées sur des principes qui se veulent laïques, et inspirés par une réaction salutaire contre les dogmatismes, les prosélytismes et les influences religieuses manipulatoires condamnés à juste titre ! Aussi va-t-on vider, du mieux possible, les contenus des enseignements de toute subjectivité, de toute spiritualité, de tout symbolisme, bref de tout ce qui prête à la confusion et aux manipulations.

Mais, la laïcité ne pourrait-elle pas avoir un autre sens et permettre l'expression d'un enseignement général portant sur toute l'histoire de la pensée humaine ? Les textes fondateurs de nos sociétés ont nourri notre culture et la nourrissent encore... qu'on le veuille ou non. Comment comparer les valeurs des sociétés sans les connaître ? Comment comprendre la littérature, l'architecture, l'art, l'histoire en ne connaissant que très superficiellement l'histoire des religions ? Mais « le positivisme, c'est la philosophie qui, du même mouvement, supprime Dieu et cléricale toute la pensée.<sup>76</sup>»

Cette rétrospective mériterait certainement davantage de nuances et de précision. C'est l'expression d'un point de vue et non pas une prétention à quelque démonstration ! Ces lignes reflètent surtout une inquiétude devant le “dessèchement” des objectifs de nos sociétés à qui ne reste plus que le culte des temples du commerce où l'on vend désormais corps, sentiments et âmes dans l'utopie d'une insatiable consommation.

Mais ce qui nous préoccupe surtout, ce sont les conséquences visibles de cette évolution : celui qui apprend n'est plus, comme il le fut dans les siècles passés au cœur de ce qu'il apprend ; chaque matière demeure cloisonnée et porte en elle-même son propre centre, bien séparé des autres et en dehors de l'intimité du sujet apprenant. Il ne s'agit plus de chercher d'abord l'unité du monde, ni celle de la psyché dans un humanisme universel. Mieux vaut alors tête bien pleine que tête bien faite.

Mais en séparant, méthodiquement la logique de l'imaginaire, on a clairement séparé la botanique de la poésie, la géométrie de la symbolique, la mythologie de l'histoire, et comme nous le pensons l'homme d'une partie de lui-même, des autres et du monde ! Tout paraît clair et bien ordonné, mais cela engendre peut-être quelques énigmes et quelque désarroi ? N'existerait-il pas une connaissance nécessairement diagonale, une compréhension transversale qui ne trouverait nulle part son “accroche”?

## **d) A la recherche du “sens” perdu**

Le classement des disciplines en catégories est un moyen pratique pour l'organisation de l'esprit humain; il repose sur notre besoin de faire naître l'ordre dans un apparent chaos. Ce sont des compétences essentielles sans lesquelles nous ne pourrions nous adapter au monde et à la société. Classer, trier, organiser, distinguer, déduire, ordonner tout cela reflète d'incommensurables potentialités. Mais ne risque-t-on de confondre une méthode de classification mentale avec un modèle constitutif du réel ?

D'ailleurs se peut-il que la formation de l'esprit, l'acte d'apprendre et l'intelligence ne soient faits que de logique et de certaines formes répétitives de la mémoire? Cela ne semble, justement, guère logique...

- Si de telles compétences paraissent liées à l'acquisition des savoirs et qu'elles ont un rôle important, ce

---

<sup>75</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p.8 et p.9.

<sup>76</sup> LACROIX J., *La sociologie d'Auguste Comte.*, Boivin et C<sup>o</sup> 1938, p 110.

sont pourtant les fonctions de l'imagination et de l'imaginaire qui entrent dans la construction des connaissances, ce qui n'est pas la même chose ; mais cela ne semble pas recouvrir les préoccupations de l'école "faute de place, de temps, de moyens, etc.", diront les uns.

- Or, sans la "construction" du savoir, sans l'imagination et l'imaginaire, il y a perte de sens de ce même savoir, donc démotivation, donc éventuellement... une cause d'échec scolaire, diraient les autres ?

Voilà ce que démontre avec une logique imperturbable Michel Serres, dans une interview accordée à la revue : *Autrement*<sup>77</sup> !

Mais alors comment réhabiliter au cœur de l'acte d'apprendre les ressources évincées de l'imagination, celles qu'on retrouve vivantes chez nos adolescents, sous des formes imprévisibles, parfois éblouissantes, parfois dramatiques, dès la sortie de l'école ?

Car, nous l'avons constaté, lorsqu'on parvient à rendre à l'élève "sa" raison d'apprendre, lorsqu'il retrouve "son" imaginaire d'avenir, "son" envie de grandir, "sa" curiosité, on découvre avec stupéfaction qu'on a résolu d'un seul et même coup, tout ce qui était diagnostiqué comme incapacité ou "panne" de l'intelligence. Cela signifierait, en d'autres termes et dit de manière abrupte, que si vous êtes motivé et créatif, alors vous êtes - ou vous devenez - "intelligent" !

En restreignant le champ de la pédagogie à des contenus objectifs, ne mettrions-nous pas "la charrue avant les bœufs" ?

Pour stimuler ou motiver un élève, doit-on continuer à lui "faire faire encore plus de ce qu'il ne réussit pas", plus d'applications et de raisonnements logiques, plus d'exercices bien "structurés", plus de devoirs de vacances, plus de cours répétant les mêmes données, plus de menaces sur un avenir incertain ? On devrait savoir pourtant que pour bien échouer, la meilleure recette est de faire encore plus de ce qu'on ne réussit déjà pas bien<sup>78</sup>.

Nous nous enfonçons dans les paradoxes mais nous souhaitons déboucher sur de nouvelles pistes qui consisteraient à trouver comment "faire autrement".

L'idée d'une harmonie de l'esprit et du retour à une globalité du fonctionnement de la personne humaine, pour ne pas dire de l'"être tout entier", nous donne espoir de trouver des hypothèses différentes pour apprendre avec plaisir, pour garder ou retrouver la "saveur du savoir" qui émane de la richesse du sens, des sens et pour tendre une bouée aux "naufragés scolaires".

Ces hypothèses fragiles prennent appui sur un présupposé : on ne peut séparer l'inséparable, l'esprit est un tout ! On ne peut donc apprendre sans imaginer.

Si le fondement de l'intelligence consiste à démêler, à s'apercevoir, à reconnaître, comme l'étymologie de ce mot le suggère, ces liens ne peuvent s'organiser qu'en prenant naissance dans la complexité. Ils se combinent à l'infini autour d'un centre toujours recommencé, qui naît, connaît ou reconnaît à chaque instant, dans la quête de la psyché humaine, dans cette quête de l'unité de l'homme qui apprend en recréant ou "récréant" encore et toujours le monde.

## e) Retour du droit à l'imaginaire

Depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, et surtout depuis le XX<sup>ème</sup> siècle, nous assistons à un retour du "droit à l'imaginaire". D'abord discret, ce droit s'est élargi et bientôt, il a retrouvé ses lettres de noblesse. Dans une vision humaniste, les plumes de Jung, de Bachelard, d'Eliade et de bien d'autres ont permis à ce ferment de l'esprit de ne plus vivre dans l'ombre et de reprendre "officiellement" sa mission féconde.

Avec l'œuvre de Gilbert Durand s'éclaire la beauté et la lumière de cet imaginaire humain qui rayonnent au cœur de l'espace et du temps.

Celles qui furent "maîtresse d'erreur et de fausseté", les "folles du logis" ne demeurent plus interdites, ni tabous, elles ne se soumettent plus pour exister, à une interprétation rationnelle et justificatrice.

S'il reste beaucoup de stigmates des traitements passés, une page est en train de se tourner lentement...

Le pouvoir né au siècle dernier d'une vision réductrice de la démarche dite scientifique et que l'on pourrait plutôt désigner comme "scientiste", voit dans sa propre évolution, la limite de l'expérience fondée sur une logique absolue et sur un progrès technique triomphant.

---

<sup>77</sup> SERRES M., "La haute couture de la connaissance", interview in *Autrement*, N° 57, fév 84, p 183.

<sup>78</sup> WATZLAWICK P., *Comment réussir à échouer, Trouver l'ultra-solution*, Seuil, 1988, (traduit de l'Anglais : éd 1986.)

On s'aperçoit que certains courants de pensées historiques, en croyant éliminer toute la part du subjectif, de l'intuition, de l'imaginaire n'ont pas échappé à certains mythes... qui, sous couvert de raisonnements scientifiques et de démythification, ont inspiré des régimes dictatoriaux et entraîné les peuples dans des guerres aux relents millénaristes ! Tant il est vrai que les démarches pragmatiques ne « se débarrassent jamais du halo imaginaire et que tout rationalisme porte en lui ses fantasmes propres.<sup>79</sup> »

L'utopie d'un matérialisme et d'un progrès qui résoudrait toutes les aspirations de l'humanité, reste encore très présente, mais d'autres courants se sont "faits jour" qui rétablissent un meilleur équilibre entre l'imaginaire et la logique<sup>80</sup>.

«De nos jours la pensée scientifique est contrainte, pour expliquer ses propres orientations, à faire appel à l'imaginaire si longtemps réprouvé par l'iconoclasme du XVIIème siècle... Dans le sanctuaire de la physique elle-même, longtemps refermé sur l'exclusif mécanisme, les irréconciliables images de l'onde(continue) et du corpuscule (discontinu) sont contraintes d'être associées en un "mécanisme ondulatoire". La précision scientifique ne peut ainsi se passer d'une "réalité voilée", dont les objets de l'imaginaire humain, les symboles, sont les modèles...<sup>81</sup>.»

Plusieurs découvertes importantes n'émanant pas de raisonnements, elles se réalisèrent à travers des images nées directement d'états liés à la rêverie, proches de la somnolence.

C'est ainsi, par exemple, que le chimiste Auguste Kekulé von Stradonitz, devint célèbre grâce à un rêve. Car c'est en contemplant le jeu des flammes d'un feu de cheminée, alors que son esprit vagabondait, qu'il vit surgir, comme dans une illumination, la structure cyclique de la molécule de benzène !

Les astronomes, les physiciens, les biologistes et les scientifiques en général ont (re)découvert, que l'esprit, comme le cœur, a des "raisons que la raison ne connaît pas."

Des géants de la biologie, de l'astronomie ou de la physique comme Schrödinger, ont plaidé en faveur d'une unité de pensée entre la science et la place spirituelle de l'homme au cœur de l'univers.

L'astrophysicien, Trinh Xuan Thuan nous promène à travers l'espace et le temps en explorant la voûte céleste dont il dit qu'elle représente la "cathédrale" du XXème siècle et qu'elle "réenchante" le monde. Dans la *Mélodie secrète*<sup>82</sup>, l'homme croit parfois "entendre" ce qui fait partie de son propre mystère... en écho avec celui du cosmos.

Dans une autre optique, des recherches récentes conduites par les neuro-scientifiques sur le fonctionnement du cerveau lui-même, ont mis en lumière l'impossibilité de séparer les fonctions de l'esprit humain, car celles-ci recouvrent toute l'histoire d'un homme, des hommes, de l'humanité.

Citons le cas des recherches de Sperry<sup>83</sup> sur les deux hémisphères ou de celles de Mac Lean<sup>84</sup> sur le cerveau triunique ; citons encore le cas de Laborit, qui espérait dans *L'homme imaginant*<sup>85</sup>, une croissance rapide des fonctions créatrices du cerveau, liées à l'espoir d'une conception planétaire de l'humain.

« Car lorsque les hommes s'autoriseront à user de leur imagination, au lieu de perpétuer le don d'imitation des grands anthropoïdes, ils pourront peut-être, au début dans la misère et la souffrance, mais aussi dans la lucidité, trouver leur propre chemin vers plus de conscience et plus d'humanité. Ils pourront même, qui sait, avec un peu de chance, sauter quelques étapes intermédiaires, sombres, où les peuples nantis s'attardent encore désespérément.<sup>86</sup> »

Pour beaucoup, le "cerveau" est entrevu désormais comme la découverte d'un "continent nouveau"<sup>87</sup> ; cette révolution, dont « nous ne mesurons pas encore les conséquences<sup>88</sup> », donne lieu à une profonde réflexion sur l'homme, ses origines et son évolution ; les bornes des certitudes et des idées reçues reculent

---

<sup>79</sup> DURAND G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, p 62-63.

<sup>80</sup> TROUSSON P., *Le recours de la science au mythe, pour une nouvelle rationalité*, collection "conversciences", l'harmattan, 1995.

<sup>81</sup> DURAND G., *L'Imaginaire*, p.47

<sup>82</sup> TRINH XUAN THUAN, *La mélodie secrète*, Fayard, 1992..

<sup>83</sup> SPERRY, prix Nobel 1981, pour ses recherches sur la latéralisation des deux hémisphères cérébraux. Nous reviendrons sur ces travaux, en ce qui nous concerne, dans la seconde partie de la recherche.

<sup>84</sup> GUYOT et MAC LEAN, *Les trois cerveaux de l'homme*, Ed . Laffont, 1990.

<sup>85</sup> LABORIT, *L'homme imaginant*, Coll 10/18, 1962, p 62.

<sup>86</sup> LABORIT, *L'homme imaginant*, Opus cité, p 164.

<sup>87</sup> "Le cerveau un continent nouveau", titre d'une exposition du Centre Culturel Scientifique et Technique de Grenoble(1990), en écho aux expositions réalisées au Musée de La Villette et à Florence et dont le contenu est retranscrit dans *La Fabrique de la pensée, la découverte du cerveau, de l'Art de la mémoire aux neuro-sciences*, "Ed. Electra-Milano, 1990.

<sup>88</sup> ISRAEL Lucien, *Cerveau droit cerveau gauche, Culture et civilisation*, Ed Plon1995, p.315

au fur et à mesure des explorations.

Nous touchons à des sujets jusqu'ici "tabous", comme, par exemple, celui de l'"inscription de l'esprit" dans le corps<sup>89</sup>... ou celui de "la raison de l'émotion" dans le fonctionnement logique<sup>90</sup>!

Certes, on ne parle plus désormais, dans les laboratoires scientifiques, que de "modèles", car on sait, avec plus de prudence que dans le passé, que dans les sciences comme dans l'évolution de la vie, tout peut rapidement changer.

Mais, sans y voir de vérités arrêtées et même si tout va très vite, peut-on faire l'impasse de ce qui fonde les courants de pensée actuels : un refus trop frileux des connaissances nouvelles qui marquent notre temps et influencent de toutes manières nos idées, s'apparenterait à un refus du progrès ? N'est-ce pas aussi la définition de l'obscurantisme<sup>91</sup>.

Comment la pédagogie pourrait-elle rester imperméable à ces courants de connaissances nouvelles qui circulent dans le grand public ? Nous pensons comme le dit Jean-Pierre Changeux que « les sciences de l'homme et de la société sont désormais unies pour le meilleur et pour le pire, aux sciences du cerveau<sup>92</sup>.»

Bien sûr, de nombreuses thèses, selon leurs angles de vue et parfois leurs préjugés, continuent à s'excommunier ou à s'affronter mutuellement à propos de la validité de ces découvertes qui bousculent parfois violemment les croyances reçues. Cette guerre ne peut surprendre puisqu'elle se joue, en partie, sur le terrain du tragique éclatement de l'esprit humain.

Nous ne voulons pas entrer dans ce qui apparaît comme une sorte de combat, mais le chemin des écoliers que nous suivons nous entraîne à faire quelques détours passionnants sur ces chemins où s'attarde la pensée humaine.

Il nous faut, comme le dit Michel Serres<sup>93</sup>, reprenant les termes de la théorie de Pierre Gilles de Gennes sur l'écoulement aléatoire dans un environnement aléatoire, "percoler" les idées et les laisser se croiser ou même parfois se heurter, puisque nous sommes à la recherche d'idées nouvelles qui activent cette imagination créatrice dont nous croyons qu'elle est source de motivation et d'esprit.

Nous connaissons à notre tour la souffrance de l'homme qui apprend et qui ressemble au nageur solitaire, traversant le fleuve pour aller d'une berge vers l'autre. Lorsque il arrive au milieu du courant, il doit faire tout à coup un choix déchirant : revenir en arrière, vers une berge connue et tranquille ou continuer sa traversée pour nager vers l'inconnu, vers une berge où il faut chercher en permanence de nouveaux repères. Nous prenons le risque de continuer...

Mais parfois dans les "turbulences", dans les "effervescence" autour de toutes les "intelligences", nous pensons qu'il ne reste peut-être que quelques brasses à faire pour retrouver les traces de notre unité perdue : c'est ce qu'a tenté de franchir la grande exposition présentée à Florence puis au Musée de la Villette et dont nous indiquons l'ouvrage de synthèse<sup>94</sup>. Quelques phrases dans la conclusion annoncent une fois encore de nouveaux horizons.

Il est dit à la fin de ce livre, que la psychologie inspirée historiquement par le darwinisme neuronal - en cours à la fin du XIXème siècle et au début du XXème - celle qui justifia en partie le système déterministe de Freud et l'idée que notre cerveau emmagasine des souvenirs fixes, est remise en question et que nous avançons vers de nouvelles hypothèses : « Ce n'est peut-être pas le complexe d'Œdipe (par exemple) qui est programmé dans notre cerveau, mais la capacité de créer et d'inventer sans limites : c'est la caractéristique fondamentale de notre cerveau.»

Cet "impérialisme de refoulement" qui réduit le contenu de l'imaginaire en une "tentative honteuse de tromper la censure<sup>95</sup>" avait déjà été dénoncé par Piaget et surtout par Gilbert Durand.

Or, s'il est prouvé que l'être humain est fait surtout pour imaginer et créer en permanence et à l'infini, comment stimuler ces fonctions naturelles?

Comment franchir le fossé creusé entre tous ces "nous-mêmes" et mieux nous inspirer dans nos méthodes

---

<sup>89</sup> VARELA, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Ed du seuil, 1994.

<sup>90</sup> DAMASIO A., *L'erreur de Descartes, la raison de l'émotion*, Ed. jacob, Coll. sciences, mars 1995.

<sup>91</sup> Obscurantisme : attitude d'opposition à l'instruction, à la raison ou au progrès.

<sup>92</sup> CHANGEUX Jean-Pierre, *Raison et plaisir*, Ed. Jacob, 1994, p. 16.

<sup>93</sup> SERRES Michel, *Le tiers-instruit*, Ed. Bourin, 1991, à qui nous empruntons, cette métaphore entre l'homme qui apprend et le nageur qui traverse la rivière. Nous reprenons aussi le terme "percoler" dont le sens est développé tout au long d'un autre ouvrage de cet auteur intitulé : *"Eclaircissement"*, Ed. Bourin, 1992.

<sup>94</sup> *La Fabrique de la pensée, la découverte du cerveau, de l'Art de la mémoire au neuro-sciences*, COLLECTIF, Electra-milano, 1990.

<sup>95</sup> DURAND G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire* op. cit.

de cette “capacité de jouer sans limites” puisque c'est la “caractéristique fondamentale de notre cerveau” ? Jadis Piaget mais aussi Freinet, Montessori et de nombreux pionniers, dérangeant quelques habitudes, avaient tour à tour cherché des solutions pour désenclaver le sens de l'éducation et encourager la créativité. Leurs noms sont célèbres et leurs méthodes inspirent de petits groupes d'enseignants. Cependant, ils n'ont pas réussi à transformer les croyances et le système scolaire.

Mais il devient plus difficile aujourd'hui de continuer à croire que des “processus cognitifs” décrits, codés et reproductibles correspondent aux milliers de têtes blondes ou brunes dont l'infinie variété est désormais “scientifiquement” avancée.

La seule prise en compte du savoir, - dont on sait qu'il varie avec les époques : les cours d'histoire, de sciences naturelles, de physique ont changé ; des lois de la relativité, ne sommes nous pas déjà passés à la nouvelle physique qui avance des notions de chaos, de tourbillons, de turbulences ; que savons-nous “définitivement” sur la préhistoire - ne peut pas contenter, ceux qui ont en charge de former et d'éduquer l'esprit.

A long terme, ce sont les méthodes de travail qui sont indispensables. Les visées pédagogiques d'un passé récent ont eu comme objectif de faire acquérir un savoir stable, cela correspondait à un temps couronné par le mythe du progrès. Il fallait donc développer la mémoire et la logique pour acquérir des savoirs programmés pour longtemps.

Mais aujourd'hui nous devons surtout être préparés à remettre en question ce que nous croyons ou ce que nous savons. Il nous faut apprendre à circuler dans un monde foisonnant d'informations sous toutes les formes : images, son, écrits, paroles, etc.

L'essentiel devient alors l'inventivité, la capacité à communiquer, l'organisation de la pensée pour se piloter au cœur de l'“hypercomplexité”. Or dans cette extraordinaire révolution culturelle, chaque homme devient lui-même créateur de savoirs.

De plus, si nous ne nous adaptons pas à de nouvelles façons de penser, nous risquons de terribles ruptures entre les générations, les différents milieux, les peuples.

## **f) De nouveaux paradigmes dans les sciences cognitives**

« Les recherches<sup>96</sup> dans le domaines des sciences cognitives viennent de prendre rapidement de nouveaux virages.(...) la mentalité scientifique a beaucoup évolué depuis vingt ans.»

Il y eut la période des “années 50” où l'on avait imaginé de reproduire l'intelligence de manière artificielle, en s'appuyant sur une programmation de raisonnements d'ordre logique. La science s'était donné un paradigme dominant, avec une métaphore centrale : “la connaissance est équivalente au raisonnement”. Ce paradigme, véritable “mur d'acier”, reste aujourd'hui “bien vivant” La comparaison du cerveau avec l'ordinateur (ou inversement) en est la métaphore qui influence toujours ce qui est individuel et social.

Cependant à partir des années 70, “les croyances liées à ce paradigme vont s'effondrer” pour de nombreux scientifiques. Que l'esprit soit reproductible par de la logique devient moins sûr et “on passe alors à une idée inverse : celle d'un développement sensori-moteur à travers l'action.”

Basculant l'ordre d'importance, “au lieu de croire à la logique comme étant première on inverse le raisonnement”... et si c'était au contraire le bébé, la sensori-motricité, l'“incarnation” qui s'inscrivaient d'abord ?

“C'est le passage du *computo* à l'action.”

Varela développe le “*concept d'enaction*” dont voici quelques hypothèses :

- le monde n'est pas donné à la naissance, il n'est pas non plus “prédonné” par le monde extérieur
- le bébé “façonne” le contenu du monde, il le construit “dans un mouvement continu en boucle”,
- “chacun habite le monde au centre”,
- et “rayonne avec la périphérie”,
- en linguistique, “ce qu'il y a de central dans la langue, c'est le langage comme projection du corps”, - plus que le mode syntaxique “le chemin corporel va dominer la construction du langage”,

---

<sup>96</sup> Extraits de la conférence de VARELA, Assises du Yoga , 26 mai 1995, à propos de son ouvrage sur *L'inscription corporelle de l'esprit*, éd. Seuil, 1997

- et par exemple, “une phrase est plus ou moins métaphorique ou littérale selon le schéma corporel inscrit”.

Au lieu de séparer “intérieur et extérieur”, “l'action est incarnée entre les deux”, c'est la notion d’“embodiment”.

L'esprit scientifique qui s'inscrit dans ce courant a vu ses concepts se reconfigurer profondément : “au lieu de chercher les traits de l'information dans le cerveau, on cherche comment la pensée fait partie d'un réseau contenu dans tout le corps, on cherche comment l'esprit est “incarné”.

Pour Varela : “Toute activité mentale est psychosomatique”. En tout cas, c'est une hypothèse que l'on “peut avancer aujourd'hui sans être marginalisé”, sans être considéré comme un “hérétique”, c'est aujourd'hui “relativement admis !”

Cependant “la dominance cartésienne reste très prégnante” et la “mutation (dont nous parlons ici) vient de l'intérieur de certains secteurs scientifiques encore peu nombreux”.

Mais on sait maintenant qu'on ne peut “ se passer de l'expérience humaine en tant que telle ; depuis quatre ou cinq ans on commence aussi à admettre que les sciences cognitives ont quelque chose à dire sur l'expérience humaine. Il y a cinq ans le sujet de la conscience, par exemple, était encore totalement tabou dans les colloques scientifiques. Aujourd'hui, il y a une véritable explosion d'ouvrages (parfois un peu présomptueux) sur ce problème.

Donc “les sciences cognitives devront bientôt être confrontées à la question de l'expérience humaine : ce qui est toujours exclu”.

Il fait pourtant ce pari : “Ça va devenir essentiel...!”

Or, si on veut étudier scientifiquement la conscience humaine, “on ne peut plus en ignorer les corrélats et ce n'est pas une proposition naïve : pour “se rendre compte de...”, il faut une “présence attentive”, et “sans véritable méthode, l'idée de présence attentive reste parole marginale et vide.”

Mais la “présence attentive” contient en plus de la démarche pragmatique de tout scientifique, une démarche qui inclut l'intuition, la subjectivité, l'imaginaire...

Ce sont donc “les besoins réciproques de la démarche expérimentale.”

En conclusion, Varela pense que “les scientifiques de l'avenir devront prendre en considération pour eux-mêmes, un travail de “méthode de présence attentive” : pratiques spirituelles, méditatives, contemplatives...”

Il y a différentes formes de méthodes qui stimulent l'imaginaire collectif ou individuel.

“La médecine commence à prendre en compte la non-séparation psychosomatique ; il faut dit Varela “(ré)introduire aussi dans l'éducation ces différentes formes de pratiques”.

“Toute incarnation animale ou humaine est un lieu d'expérience ; l'incarnation inclut simultanément pour l'homme la perception, l'action, la sensori-motricité et la conscience ! “

A côté des propos de Varela, nous souhaitons mentionner quelques hypothèses récentes avancées par Damasio<sup>97</sup>, sur le fonctionnement normal de l'individu. « Etre rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions. Le cerveau qui pense, qui calcule, qui décide n'est pas autre chose que celui qui rit, qui pleure, qui éprouve du plaisir et du déplaisir. Le cœur a ses raisons que la raison... est loin d'ignorer.

Contre le vieux dualisme cartésien et contre tous ceux qui voudraient réduire le fonctionnement de l'esprit humain à de froids calculs dignes d'un superordinateur, c'est en tout cas ce que révèle les acquis récents de la neurologie : l'absence d'émotions et de sentiments empêche d'être vraiment rationnel.»

Il semble bien alors que notre recherche vers une logique plus sensible et plus intuitive, d'un ordre différent, trouve ici un écho ou qu'elle soit influencée par l'évolution de certains courants récents de la pensée scientifique.

Que l'homme depuis son enfance, voire depuis sa conception et jusqu'à ses derniers jours soit une expérience unique, sensible, incarnée conduit à la nécessité d'une pédagogie plus globale qui prenne en compte l'individu tout entier.

Ces recherches montrent en effet « qu'il est nécessaire d'accorder plus d'attention à la vulnérabilité du monde intérieur<sup>98</sup> ».

---

<sup>97</sup> DAMASIO A., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Ed. Odile Jacob, Traduit de l'Anglais par Marcel Blanc et proposé par Jean-Pierre Changeux., 1995. L'édition américaine de DAMASIO est intitulée *Descartes' error, Emotion, Reason, and Human brain*. Ed. A. Grosset/Putnam book, 1994.

<sup>98</sup> DAMASIO A., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Op. cit. p 309.

« Sur le plan pratique, à partir du moment où l'on admet, {...} , le rôle de la perception et des émotions dans la mise en œuvre des facultés de raisonnement, on peut en tirer certaines conséquences pour les problèmes qu'affrontent aujourd'hui nos sociétés, dans le domaine de la violence et de l'éducation.

Il n'est pas possible de traiter exhaustivement ces questions ici, mais permettez-moi de signaler que le système éducatif pourrait gagner beaucoup de temps à mettre en avant la notion d'un lien indiscutable entre la perception d'émotions données et certaines conséquences ultérieures prévisibles. La surexposition des enfants à la violence, que ce soit dans la vie réelle, dans les actualités télévisées ou dans les films, conduit à donner moins de valeur à l'expression et à la perception des émotions dans l'acquisition et la mise en œuvre d'un comportement social adéquat. Le fait que toute cette violence par procuration, soit présentée en dehors de tout cadre moral, ne fait qu'augmenter son effet désensibilisant<sup>99</sup> »

Proposant à l'homme des normes pour lui permettre de s'adapter à une société et à ses impératifs, il devient fondamental de prendre en compte cet autre partie de l'être : ce "tout autre". Il faut donc que nous trouvions les moyens de cultiver cette "parcelle" qui permet aux savoirs donnés de prendre leur sens, de devenir connaissance intégrée, unique, rêvée, sensible, incarnée.

Or, « il semble bien qu'il existe un fil conducteur reliant, sur le plan anatomique et fonctionnel, la faculté de raisonnement à la perception des émotions et au corps (...) La raison, de sa forme pratique à sa forme théorique, se développe probablement sur la base de cette pulsion innée, par un processus ressemblant à l'acquisition d'une compétence supérieure dans la pratique d'un art<sup>100</sup>

Mais cette pulsion innée, qui est là comme une compétence supérieure, comme un don reçu par la nature humaine, ne pourrait-elle pas être reliée aux facultés de raisonnement par l'intermédiaire de la fonction symbolique ?

Cela ne doit pas entraîner à penser que la raison a moins de valeur et doit se contenter d'un strapontin. Bien au contraire, cela pourrait peut-être nous permettre de chercher un meilleur équilibre pour faire coopérer l'ensemble des compétences de l'homme.

Il est donc urgent que la voix des scientifiques ne se contente pas d'observer la vie, mais que leurs recherches viennent éclairer la situation d'urgence désespérée dans laquelle est plongée une partie du monde des exclus, ceux de l'échec scolaire en particulier. Ces réflexions, dont nous pensons qu'elles commencent à être considérées par l'école, ouvrent un nouvel espoir pour déchiffrer les difficultés de certains et contribuer à leur trouver des solutions.

Il devient important de concevoir un lieu pédagogique à l'intérieur duquel nous prendrions en compte - à côté des sensations, des émotions, de la logique - la fonction symbolique et l'imaginaire puisque toutes ces éléments sont en relation profonde avec le développement de celui qui se construit en rayonnant à partir de son propre centre.

---

<sup>99</sup>DAMASIO A., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Op. Cit. p 309.

<sup>100</sup> DAMASIO A., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Op. Cit. p 308.

# D. RECHERCHE D'UNE THEORIE DE L'IMAGINAIRE

## a) De la difficulté d'un choix

Au cœur des doutes, des lectures et des relectures, des raisons et des causes qui font de l'homme l'"homo sapiens", il nous fallait trouver un cadre de références ouvert et cependant solide, pour rassembler des morceaux qui paraissaient épars. Comme nous l'avions déjà exprimé, nous avions du mal à nous situer, sachant que nous ne pouvions parler en spécialiste dans aucun des domaines explorés : la métaphore du "troisième ligne"<sup>101</sup> que nous avons reprise à notre compte, nous revenait souvent en mémoire ! D'autre part, nous ne pouvions pas feindre d'ignorer certaines rencontres livresques ou médiatiques qui, bien qu'éloignées les unes des autres, paraissent rejoindre notre sujet.

Entre les limites d'une connaissance spécifique et celles d'une connaissance holistique, à laquelle nous sommes spontanément attachée, il nous fallait chercher celle qui correspondrait le mieux à notre forme de pensée et à la démarche intuitive que nous avons suivie jusqu'ici, pour concevoir les bases d'une pédagogie de l'imaginaire côtoyant harmonieusement celles de la logique.

La situation dilemmatique dans laquelle nous nous trouvions dura plusieurs mois ; nos prospectives, nous entraînaient à découvrir d'autres concepts rayonnant autour du sujet.

Nous espérions - découvrir un angle de vue qui permit un regard "transversal" et croisât les disciplines du "savoir", - trouver une épistémologie qui accueille et mette en évidence le rôle complexe de l'imaginaire et de l'imagination sans les séparer du corps, des sensations, des émotions, puisqu'ils nous semblent s'associer pleinement à la construction de l'individu.

Cependant, le morcellement des sciences de l'homme en éléments cloisonnés, tel un puzzle compliqué, paraissait exclure toute hypothèse de réconciliation de l'homme avec lui-même dans sa totalité. Les différentes approches que nous avons explorées, contenaient toutes une parcelle de la problématique qui était la nôtre. Comment, dans ces conditions, pouvions-nous dégager autre chose que des étiquettes "régionalistes", des pathologiques éclectiques, des constats sporadiques ?

Cette objectivité ascétique nous semblait de marbre. Trop de points de vue s'excluaient les uns les autres, tout en s'invitant unilatéralement à accepter leur vérité : cela ne nous ouvrait guère d'issue dans une recherche tournée vers une mise en œuvre plus active et centrale de l'imagination et de l'imaginaire incarnés dans un individu. Devant le drame de l'échec scolaire, nous restions pourtant convaincue de la nécessité d'envisager concrètement une pratique pédagogique activant l'imaginaire et intégrant la personne humaine tout entière, à savoir : le corps, le cœur, l'esprit.

## Y aurait-il différents imaginaires de recherche ?

Il y aurait peut-être, en matière de recherche, des pointes "centrifuges" très avancées, difficilement communicables et s'éloignant de plus en plus vite vers la périphérie, sur des rayons de plus en plus "pointus".

Il y aurait aussi des recherches plus "centripètes" circulant autour du centre en spirale, cueillant quelques idées sur chaque rayon mais à une distance du centre plus réduite.

Ces deux mouvements obéissant à des vocations contradictoires mais complémentaires, devraient permettre une dynamique dans l'évolution des idées et des recherches, mais à condition, semble-t-il, qu'il y ait un point central, visible de toute part : l'Homme.

On peut "imaginer", sans cela, qu'à un certain moment de cette dilatation, de cette expansion, il y ait..., comme on le croit pour le cosmos, menace d'explosion.

---

<sup>101</sup> CYRULNICK B., *De la parole comme d'une molécule*, Ed. Eschel, janv. 95., p 11.

« Et par quelle alchimie des individus séparés peuvent-ils agencer un savoir qui, devenu collectif, fait abstraction de l'individu<sup>102</sup> ? »

Cependant ne sommes-nous pas naturellement partagés en groupes de tendances différentes dont certains auraient pris le pouvoir selon les sociétés et seraient devenus “dominants” en prétendant avoir découvert le réel lui-même. Il y aurait, dans la manière de chercher... une tendance “monothématique” et une autre “polythématique”, comme il existe selon Hall<sup>103</sup> des “polychrones” et des “monochrones” ne gérant pas le temps de la même manière ; comme il existe chez Antoine de La Garanderie des “opposants” et des “composants” dans la manière de comprendre ou d'apprendre ! Il y aurait aussi, comme toujours, ceux qui font les deux mais demeurent plus fragiles, car moins sûrs de leur cadre épistémologique.

Il est impressionnant de constater que, dans la prolifération des disciplines, “garanties pures sciences” et prétendant parfois “épuiser le champ de la réalité<sup>104</sup>”, se livre une sorte de petite guerre : certains chercheurs établissent la non-scientificité des uns, d'autres refusent le réductionnisme des autres : la plupart des laboratoires éliminant par principe toutes formes de transcendance<sup>105</sup>, certains partisans de la psychologie des profondeurs évacuant l'idée d'avoir à prendre en compte un support corporel à l'esprit, etc. Beaucoup regrettant d'être mal compris !

Tout cela, résumé de manière rapide, nous a retenue longtemps dans un sentiment de confusion. N'appartenant totalement à aucun des camps, nous éprouvions *paradoxalement* comme un état de dispersion, le fait d'être “centré sur l'homme qui apprend” : celui-là n'est pas un concept abstrait, nous l'avons rencontré, il est vivant. Notre cheminement, à vocation hétérodidacte incorrigible, nous apparaissait cependant comme un manque irrécupérable et définitif de connaissance et de méthode.

Mais, chemin faisant, nous avons découvert que beaucoup de nos contemporains souffraient des mêmes “symptômes”. Revendiquant la dynamique de la “transdisciplinarité”, certains parmi ces derniers et dans un esprit de convergence, proposent de croiser délibérément des points de vue, prétendus jusqu'ici incompatibles.

Ce fut l'objet de la création de la revue “Turbulence”<sup>106</sup>, actuellement interrompue, où se sont exprimés de nombreux chercheurs comme Edgar Morin ou le physicien Basarad Nicolescu. Pour ce dernier, “le tiers inclus s'avère le médiateur et l'inspirateur de la compréhension”. L'urgence est donc “de comprendre ce qu'ont de commun la poésie, la religion, la science, l'art”<sup>107</sup>.

## Entre “la pesanteur et la grâce” ou comment parler “clairement” d'un sujet “voilé” ?

Nous avons conscience, d'être poursuivie par une autre difficulté : comment aborder un sujet tel que celui de l'imaginaire, sans être entraînée soit vers un discours trop flou, soit vers des raisonnements trop logiques, perdant leur “raison d'être” ? Si la pensée logique ne peut tout résoudre, comme nous tentons de le dire, doit-elle présider à l'explication des pensées “alogiques” qui l'entourent ?

Proposer une pédagogie de l'imaginaire, comme beaucoup nous l'ont laissé entendre, reste une gageure. La plus grande difficulté est de trouver des mots et une forme pour en parler : nous ne devons pas céder à la tentation de vouloir être complètement démonstrative, et de toute manière le pourrions-nous ? Rien ne peut ni ne doit entrer ici dans la fameuse “clarté et distinction” préconisée par Aristote.

En réunissant deux formes de pensées, deux modes de “compréhension” du monde, nous espérons trouver une “troisième voix” (ou voie), qui est celle de leur indéfectible solidarité. Encore une fois “le tout serait

---

<sup>102</sup> KLEIN Etienne, “Le voile et la dérive”, *In Sciences et imaginaire*, Ed. Albin-Michel, Sciences d'aujourd'hui, sous la direction de Ilke Angela Maréchal, nov. 1994, p 111.

<sup>103</sup> HALL Edward, *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*, Seuil 1984, Mayenne. Cet ouvrage est traduit de l'Américain par Anne-Lise Hacker, *The danse of life*, Anchor Press, New York, 1983.

<sup>104</sup> KLEIN Etienne, *Sciences et imaginaire*, “Le voile et la dérive”, Op. Cit., interview, p105.

<sup>105</sup> Où la recherche d'un sens qui se trouve entre, à travers, au-delà, c'est à dire qui englobe aussi le tiers inclus.

<sup>106</sup> *TURBULENCE, Revue transdisciplinaire entre sciences et humanité*, Bonnetaire 38850 Saint-Paulles-Monestier.

<sup>107</sup> NICOLESCU B., *Sciences et imaginaire*, “Le concert se joue sur les ponts”, Op. Cit., interview, p 211.

plus que la somme des parties” ! Ici encore, il n'y aurait pas de réponse juste ou fausse, ni de raisonnements “binaires”, mais plutôt l'étonnante opération qui fait que un “et” deux font trois. C'est un mouvement vers une synergie enrichissante.

Ce que nous cherchons, n'est pas la vérité, mais seulement la meilleure manière de tirer partie des “ressources humaines”<sup>108</sup>, et pour cela d'établir les arguments de notre recherche. Comme le dit Gilbert Durand « le cogito - et l'idéalisme ou même le psychologisme qu'il implique - n'a de réelle valeur que s'il se considère comme méthode d'action mentale et non comme modèle constitutif du réel.<sup>109</sup>»

Nous devons considérer que toute explication de l'univers alogique de l'imaginaire, ne peut être qu'un moyen d'exprimer ce qui reste et restera longtemps, sans doute... l'ineffable !

Alors pourquoi vouloir en parler ?

Nous répondrons que cet effort de rapprochement entre différents modes de pensée, est une quête d'harmonie ; nous répondrons que c'est dans la vocation de l'homme que de “chercher” avec les différents moyens que lui offre sa pensée... Ne poursuivons-nous pas comme d'autres cette recherche d'unité qui fait peut-être partie des grands thèmes fondateurs inspirant depuis longtemps les recherches de l'humanité et celles de la science en particulier. Ces “thémata”, constitués de subtiles croyances, laissent apparaître que les idées sont aussi “objet d'amour”<sup>110</sup>. Tout cela explique la passion de certaines polémiques dans un sens comme dans l'autre.

Nous pouvons d'ailleurs constater, avec ceux qui auraient des doutes, que l'échange se fait déjà d'une manière discrète : car il faut souligner que la logique a largement interprété et démontré les limites de sa “sœur imaginaire” pour organiser parfois même le sens de ses jours et de ses nuits. Et c'est en toute innocence et sans s'en rendre compte, qu'elle a aussi puisé dans l'esprit visionnaire de quoi “jouer” de ses raisonnements, de quoi rêver et inventer. Inversement la logique a permis à bien des rêves et des mythes de se faire réalité.

En fait, chaque fois qu'un bon schéma vaut mieux ou moins bien qu'un long discours ; chaque fois que la métaphore, la parabole, le rêve répondent à une question ; chaque fois que la technique inspire la fiction<sup>111</sup>, il serait naïf de ne pas reconnaître l'expression spontanée de l'une ou l'autre de ces parties qui instinctivement se retrouvent : prétendre le contraire ne s'apparenterait-il pas, encore une fois, à un manque de logique ?

De toute manière, il faut envisager que les motivations qui ordonnent l'imaginaire, ne forment pas une longue chaîne de raisonnements déductifs ou de récits introspectifs ; même si nous passons par la linéarité démonstrative de la parole, même si nous proposons dans les pages suivantes des essais de schémas, nous devons aussi montrer la part d'intuition qui nourrit un tel sujet. D'ailleurs, une explication, ni plusieurs, ne peuvent rendre entièrement compte de quelque phénomène que ce soit et encore moins de celui-là. Nul ne peut donc nous reprocher de ne pas le reconnaître : une double négation valant affirmation !

La liberté, liée à l'interprétation des transpositions imaginaires, leur garde un sens multiple dont nous bénéficions nous-mêmes à travers cette recherche : elle doit être assumée ! Car il nous faut, comme le souhaitait Bachelard dont Gilbert Durand se fait l'écho, trouver les moyens d'enseigner « la bonne conscience alternée des images et des concepts, deux bonnes consciences qui seraient celles du plein jour et celle qui accepte (c'est nous qui soulignons) le côté nocturne de l'âme.<sup>112</sup> »

Inversement nous pourrions remettre en question des raisonnements rigoureux qui prétendraient aborder un sujet qui reste “voilé”. N'oublions pas que l'esprit connaît l'art de bénéficier de stratégies géniales qui deviennent parfois ses propres pièges. Nous avons déjà évoqué le fait que la logique ou les raisonnements scientifiques fondés, viennent souvent renforcer les croyances ou les mythes. Ainsi notre question demeure : où trouver une épistémologie transversale, admettant l'homme dans sa totalité et dans l'universalité de ses ressources ?

---

<sup>108</sup> "Ressources humaines" : il est significatif que cette expression soit devenue dans le langage courant de nos sociétés modernes, synonyme de "gestion financière et matérielle des personnels". Nous précisons que pour nous, cette expression demeure liée aux qualités et aux vertus humaine intrinsèques.

<sup>109</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, op. cit., p44.

<sup>110</sup> KLEIN, "Le voile et la dérive", in *Sciences et imaginaire*, op. cit., p 113.

<sup>111</sup> VIERNE S., *Jules Vernes, Mythes et modernité*, PUF écrivains, 1989.

<sup>112</sup> DURAND G., *Préface d'Imaginaire et pédagogie* de Bruno DUBORGEL, Privat, 1991, p13.

## b) De l'“homo symbolicus” à l'“homo sapiens” : vers une “pédagogie passerelle”

C'est l'œuvre de Gilbert Durand et la théorie de l'imaginaire conçue comme une “fonction générale d'équilibration anthropologique<sup>113</sup>”, qui nous a apporté l'angle épistémologique que nous cherchions. Dans les pages qui vont suivre, nous nous inspirons donc largement des termes et des concepts élaborés par ce précurseur, pour tenter de contribuer à poser quelques bases de ce que pourrait être une psychopédagogie de l'imaginaire.

La “Théorie de l'imaginaire”, proposée par Gilbert Durand est une base anthropologique sur laquelle s'appuient, dans de nombreux pays, des chercheurs issus de différentes disciplines. Un grand nombre de travaux sont recentrés par les C.R.I., ou Centres de recherches sur l'Imaginaire, dont le premier fut fondé à Grenoble, en 1963, par l'auteur des “Structures Anthropologiques de l'imaginaire”, par Cellier et par Deschamp.

Ces centres se sont multipliés sur tous les continents (aujourd'hui 130 environs, d'après Gilbert Durand) et ils ont accueilli des anthropologues, des psychologues, des sociologues, des littéraires, des artistes etc. Il semble cependant que, malgré les tentatives isolées de certains enseignants de lettres en particulier, la pédagogie dans son ensemble n'ait pas encore pris en compte le rôle “incontournable” - mis en évidence par l'auteur des “Structures” et par d'autres - que joue la “fonction symbolique” dans la dynamique de l'esprit humain.

C'est pourquoi nous proposons d'explorer et de présenter de la manière la plus “pédagogique” possible, les points de cette théorie qui nous paraissent en rapport avec le secteur qui est le nôtre.

Cette tâche n'est pas facile, car il nous faut simplifier et peut-être réduire la dimension de l'œuvre de Gilbert Durand. Traduire sans trahir ! Mais notre projet est aussi de permettre au plus grand nombre de mieux comprendre, à travers cette théorie, l'urgence et l'importance de l'imaginaire, cette force vive de l'esprit, dans la dimension sociale actuelle.

En réhabilitant l'“*Homo symbolicus*” comme fondement de la pensée du “*sapiens*” et en proposant une classification des symboles de l'imaginaire fondée sur la *réflexologie*, Gilbert Durand montre l'équilibre “naturel” du fonctionnement de la psyché et offre ainsi une articulation cohérente à la complexité des réflexions qui étaient jusqu'ici les nôtres.

Car - si, comme l'affirme Gilbert Durand, “*le symbole est (...) conçu comme une synthèse équilibrante par laquelle l'âme individuelle se raccorde à la psyché collective et donne des solutions apaisantes aux problèmes que se pose l'intelligence de l'espèce...*”<sup>114</sup>,

- si la pensée symbolique et l'espace imaginaire sont définis comme “*ensemble des images et des relations d'images qui constituent le capital pensé de l'“homo sapiens” et comme le “dénominateur fondamental où viennent se ranger toutes les procédures de la pensée humaine*”<sup>115</sup>“...”

- alors, il serait important qu'il fasse l'objet d'une éducation ou d'une attention pédagogique particulière ?

Il faudrait donc trouver les moyens de “faire jouer à l'image son rôle essentiel”, celui d'un “dynamisme instauratif du sens” : celui de “facteur de l'équilibration ou de la rééquilibration mentale, c'est à dire psychosocial”.

Dans cette perspective, le dynamisme créatif, né d'une pédagogie du symbole débouchant sur la rêverie poétique, ne serait pas conçu comme une thérapeutique a posteriori, mais plutôt comme l'outil régulateur normal d'une psychopédagogie sociale.

Comme le propose Gilbert Durand, il faut souhaiter qu'une telle “pédagogie - délibérément axée sur la dynamique des symboles - devienne une véritable *sociatrie*, dosant très précisément, pour une société donnée les collections et les structures d'images qu'elle exige pour son dynamisme évolutif.

---

<sup>113</sup> DURAND, G., *Limagination symbolique*, PUF, 1989, p 87

<sup>114</sup> DURAND G., *L'imagination symbolique*, opus cité, p119.

<sup>115</sup> DURAND G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Préface de la troisième édition, p11, Bordas, 1980.

En un siècle d'accélération technique, une pédagogie tactique de l'imaginaire apparaît comme plus urgente que dans le lent déroulement de la société néolithique où la rééquilibration se faisait d'elle-même au rythme lent des générations.<sup>116</sup>

Car deux dangers menacent nos sociétés conditionnées par le positivisme et le matérialisme :

- d'une part la *perte de la fonction symbolique* au profit exclusif d'une intelligence décapante et d'un matérialisme plat, entraînant le désespoir et le vide, avec pour cortège des effets secondaires : violence, apathie, démotivation, maladie, etc. ;

- d'autre part un autre risque, celui d'une *hypertrophie de l'une des "structures de l'imaginaire"*, mise en évidence par Gilbert Durand, sans qu'une tension régulatrice ne s'établisse entre "deux pôles antagonistes"... "autour desquels gravitent tour à tour les mythes, les rêveries et les poèmes des hommes.

Il s'agirait d'apprendre à oser rêver grandiose et rendre à l'imaginaire, dans les apprentissages en particulier, sa "*fonction d'euphémisation*", de "*réenchantement*" du monde, de "*réaction défensive de la nature contre la représentation, (...) de l'inévitabilité de la mort.*"<sup>117</sup> (...)."

Il s'agit de rétablir le bon sens contre la folie."

Mais il faudrait encore trouver le temps de laisser s'ébaucher à l'arrière plan de la conscience, cet "œcuménisme des valeurs humaines" et de leur "réversibilité", né de la pensée symbolique dans toutes les cultures : celle "des mérites et des peines qui concrétisent réellement la fraternité". Celle du "rêve d'une cité des hommes où se réalise dans le bon sens universel, avec la vertu du héros, du sage et du saint, celui de l'homme juste". Car "la symbolique se confond avec la démarche de la culture humaine tout entière."<sup>118</sup>

Tel est donc, l'angle sous lequel nous proposons de recentrer notre réflexion, avec le projet d'ébaucher des outils pédagogiques accueillant l'imaginaire dans sa liberté créatrice : pédagogie dont les méthodes et les exercices s'inspireraient des pré-supposés que nous venons de présenter brièvement, tout en s'articulant avec les autres formes de l'apprentissage.

Cette "psycho-socio-pédagogie" partant de la culture liée au naturel psychologique, associerait dans une "genèse réciproque" et indissociable, le geste et l'environnement : puisque "tout geste appelle sa matière et cherche son outil, et que toute matière extraite, c'est à dire abstraite de l'environnement cosmique, que n'importe quel ustensile ou n'importe quel outil est le vestige d'un geste périmé"<sup>119</sup>.

Liée au symbole, cette pédagogie pourrait ainsi jouer son rôle d'intermédiaire et d'équilibrage entre les "impératifs bio-psychiques par les intimations du milieu"<sup>120</sup>.

Elle accompagnerait de ce fait le "trajet anthropologique" mis en évidence par Gilbert Durand, c'est à dire "l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions assimilatrices et les intimations objectives, émanant du milieu cosmique et social."<sup>121</sup>

Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de trouver des réponses thérapeutiques, ni de traiter d'un imaginaire malade ou fragile, comme cela pourrait être le cas si nous étions médecins, psychiatres ou psychologues, par exemple. Mais il s'agit, au contraire d'instituer une psychopédagogie "a priori" qui prendrait place "normalement" dans une situation ordinaire et dans l'éducation au quotidien. En stimulant les mécanismes de symbolisation, elle aiderait un individu à transformer ce qu'il apprend pour en construire le sens.

Cette proposition pourrait bien sûr, participer aussi d'une "pédagogie clinique" ou préventive. En effet, elle concerne plus directement certains d'entre-nous : ceux qui, pour des raisons diverses, liées peut-être aux intimations de milieux "hétérogènes" et contradictoires sont en "mal d'apprendre" et ont besoin de

---

<sup>116</sup> DURAND G., *L'imagination symbolique*, opus cité, p123

<sup>117</sup> DURAND G., *L'imagination symbolique*, opus cité, p117.

<sup>118</sup> DURAND G., *L'imagination symbolique*, opus cité, p130.

<sup>119</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p 39.

<sup>120</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p 39.

<sup>121</sup> DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p 38.

trouver les ressources nécessaires pour se recentrer et trouver en eux-mêmes les moyens de “réenchanter le monde du prochain comme du lointain”.

Notre public de prédilection, nous l'avons déjà dit, est d'abord, celui des enfants et des jeunes adolescents en difficulté. Et ces derniers, livrés aux multiples contradictions d'une société en crise, nous semblent avoir un besoin urgent de créer des liens symboliques, instauratifs de sens, faute de quoi nous pouvons faire l'hypothèse qu'il leur serait très difficile, voire impossible de trouver leur équilibre dans le “monde”.

## c) Autour de la théorie de Gilbert Durand

L'idée de placer la structuration symbolique à la racine de toute pensée n'est pas nouvelle. En amont des travaux de Gilbert Durand, d'autres avaient déjà mis en évidence que le symbole contient un “essentiel et spontané pouvoir de retentissement”<sup>122</sup> dans la construction de la pensée humaine. Nous ne reprendrons pas l'historique de ces différentes théories qui établirent peu à peu le rôle de l'imagination dans l'essence de la psyché, ce n'est pas dans nos objectifs et cette analyse est déjà rigoureusement faite par Gilbert Durand dans la première partie des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*.<sup>123</sup>

Des approches successives ont conduit à considérer la fonction symbolique comme partie intégrante de la pensée : toutes ont participé, à leur façon, d'une renaissance de la liberté de l'esprit et de son droit à “jouer” de multiples manières. Elles ont autorisé la reconnaissance de cette “brèche anthropologique”, “institutrice de l'espèce humaine”, comme le dit Edgar Morin. Elles nous ont ainsi rendu ce “supplément d'âme” qui inspira la marche de l'homme depuis la préhistoire et sans lequel aucune civilisation ne serait ce qu'elle est.

Cependant, si cette reconnaissance d'un “monde imaginant” a retrouvé une place dans de nombreux domaines scientifiques<sup>124</sup>, il ne semble pas que l'éducation ou la pédagogie aient suivi le mouvement, du moins en France<sup>125</sup>. On ne peut considérer que les démarches entreprises, comme c'est le cas dans les écoles maternelles, suffisent à éduquer cet équilibre des besoins naturels de la psyché.

Nous évoquerons succinctement quelques pionniers ayant joué pourtant un rôle essentiel dans cette évolution parce que leurs propositions ou leurs découvertes inspirent aussi ce besoin urgent d'une réhabilitation du monde des symboles, des mythes ou des rêves dans les apprentissages.

Rappelons le rôle essentiel joué dans ce domaine par Piaget<sup>126</sup>. Pour cet éminent pédagogue, auquel se réfère souvent Gilbert Durand, la pensée symbolique et le sens conceptuel sont indissociablement liés dans une cohérence fonctionnelle ; loin d'être un lieu d’“assimilation anarchique”, Piaget pense au contraire que la pensée symbolique joue le rôle de mémoire des “attitudes accommodatrices”.

Il faut aussi rappeler le basculement de paradigme que représente la thèse de Minkowski<sup>127</sup> considérant le passage de la vie mentale de l'enfant ou du primitif à l’“adultocentrisme” comme un rétrécissement, un refoulement progressif du sens de la métaphore et comme un appauvrissement des stratégies mentales. On s'interroge alors sur les conséquences de ce qu'il considère comme un “refoulement”, et sur les moyens que nous pourrions faire jouer pour conserver, voire même nourrir, cette part originelle de l'esprit tout en lui gardant une place dans la “respiration” naturelle de la psyché, même adulte.

Mircea Eliade, en historien de religions, pose autrement ce problème. Il s'interroge sur la question de savoir à quoi répondent certains mythes et certains symboles pour avoir une diffusion aussi universelle.

---

<sup>122</sup> BACHELARD, *La poétique de l'espace*, PUF, Paris, 1957, p.6.

<sup>123</sup> DURAND G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité.

<sup>124</sup> MARECHAL Ilke Angela, *Sciences et imaginaire*, Albin Michel, 1994. Ouvrage collectif : des chercheurs (voir bibliographie) conviennent du rôle fondamental de l'imaginaire dans leur recherches scientifiques. Inversement des artistes s'intéressent aux grandes découvertes de la science et reconnaissent leur influence sur la création.

<sup>125</sup> Contrairement au Brésil, par exemple

<sup>126</sup> PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Nestlé, 1945, p 219.

<sup>127</sup> MINKOWSKI, *Vers une cosmologie*, Ed Aubier, Paris , 1936, p 82.

Pour lui, mythes, rites et symboles “révèlent” toujours une “situation limite” (...) c'est à dire celle que l'homme découvre en prenant sa place dans l'Univers<sup>128</sup>.” Or n'est-ce pas justement la situation de celui qui apprend ?

Mircea Eliade pose alors le problème de la survivance des symboles et des thèmes mythiques dans la psyché de l'homme moderne. Pour lui, la “psychologie des profondeurs” a délivré l'histoire des religions des dernières hésitations, en montrant une “redécouverte spontanée” des archétypes du symbole archaïque, “chose commune à tous les humains, sans différence de race et de milieu historique.”

De là naît, chez Mircea Eliade, l'idée d'une nécessaire “métapsychanalyse de l'homme” qui conduirait à un réveil ou à une reprise de conscience des archétypes archaïques, “vivants ou fossilisés” dans les traditions religieuses de l'humanité entière et qu'il serait “urgent” de redécouvrir aujourd'hui.

Ne serait-il pas possible, comme le dit Mircea Eliade, de “rendre transparent et cohérent ce qui est allusif, cryptique ou fragmentaire” ? Ne pourrait-on pas trouver une “nouvelle maïeutique” ?

« Tout comme Socrate, d'après Théétète, accouchait l'esprit des pensées qu'il contenait sans le savoir, l'histoire des religions pourrait accoucher d'un homme nouveau, plus authentique et plus complet ? Car à travers l'étude des traditions religieuses, l'homme moderne ne retrouverait pas seulement un comportement archaïque, il prendrait en outre conscience de la richesse spirituelle qu'implique un tel comportement.

Cette maïeutique(...), contribuerait à délivrer l'homme de son provincialisme culturel et surtout du relativisme historiciste et existentialiste<sup>129</sup> dans lequel il est plongé.

C'est ainsi que par le truchement du symbolisme, l'homme moderne serait amené au seuil de la conscience et, reconnaissant son propre symbolisme, obtiendrait une nouvelle dimension existentielle.

Une telle étude mettrait en lumière un fait insuffisamment remarqué jusqu'à présent : c'est qu'il existe une *logique du symbole*, que certains groupes de symboles au moins s'avèrent cohérents, logiquement enchaînés entre eux ; qu'on peut en un mot les formuler systématiquement, les traduire en termes rationnels.

Cette logique interne des symboles pose un problème gros de conséquences ; certaines zones de l'inconscient individuel ou collectif sont-elles dominées elles aussi par le *logos*, ou avons-nous à faire à des manifestations d'un *transconscient* ? <sup>130</sup> »

De toutes les manières nous retrouvons dans l'œuvre d'Eliade ce besoin urgent, pour notre temps, d'un retour à une connaissance des mythes, rites et symboles.

L'homme pourrait trouver là, son “véritable sens”, celui “d'épiphanie d'une condition humaine glorieuse et absolue.”

Eliade plaide donc pour une réactivation de l'imagination symbolique, il nous semble, cependant, que ce sont des vœux qui passent par la connaissance et par la culture. Cela entre alors dans une démarche personnelle et concerne en premier chef tous ceux qui sont déjà initiés à cette forme de culture.

Mais peut-on étendre plus largement cette démarche de “connaissance”, et offrir à celui qui est sur les bancs de l'école cette nouvelle “maïeutique”, puisque nous pensons qu'il a, lui aussi, grand besoin de renouer avec les ressources profondes de l'imaginaire enracinées dans la mémoire de l'humanité ?

Il nous faut aussi évoquer cette “ombre” immense que Jung a fait glisser sur notre temps et sur l'urgence pour l'homme moderne de renouer avec une meilleure connaissance de la psychologie des profondeurs. Et le rêve d'un homme éclairé par la faible lumière du conscient qui doit continuer de marcher pour donner vie à l'inconscient rejoint notre préoccupation. Nous aurons l'occasion d'évoquer à nouveau les thèses de Jung à propos de l'homme et de ses symboles dans les pages suivantes, et surtout à propos du mandala.

Tous ces courants se rejoignent pour souligner l'importance de (re)trouver un équilibre rassemblant les morceaux épars de la pensée. Mais n'est-ce pas le sens premier du mot symbole que de rassembler ce qui est épars ?

---

<sup>128</sup> ELIADE Mircea, *Images et symboles*, T.E.L. Gallimard, 1979, p. 43.

<sup>129</sup> ELIADE M., *Images et symboles*, Op. cit., p 44.

<sup>130</sup> ELIADE M., *Images et symboles*, Op. cit., p 46.

# **E. GILBERT DURAND : LES STRUCTURES ANTHROPOLOGIQUES DE L'IMAGINAIRE**

## **a) Le “trajet anthropologique”**

L'œuvre de Gilbert Durand intègre et synthétise une grande partie de ce vaste mouvement réhabilitant l'importance de l'imaginaire au sein même des activités de la psyché.

Mais “le trajet anthropologique”, inspiré et nourri de tous ces courants d'idée, propose essentiellement un “modèle du fonctionnement de l'imaginaire” sur lequel nous pouvons nous appuyer dans l'ébauche d'une psychopédagogie de l'imaginaire.

En effet, s'il est possible de comprendre un peu mieux, les rouages et les mécanismes qui interagissent dans la fonction symbolique, il devient possible de repérer des éléments spécifiques qui stimuleraient ou rétabliraient l'équilibre de cette fonction.

## **b) La méthode de classification**

En s'inspirant des recherches de l'Ecole de Léningrad sur la réflexologie, Gilbert Durand a placé au cœur des structures de l'imaginaire, le mouvement des liens symboliques qui unissent entre nature et culture, le corps et l'esprit.

Cette intégration de plusieurs niveaux dans l'équilibre de l'“Homo sapiens” ouvre une voie vers des hypothèses plus récentes puisées dans les neurosciences.

Citons, à nouveau, Damasio : “Je crois que, par rapport au cerveau, le corps proprement dit est davantage qu'une structure le soutenant et modulant son fonctionnement : il fournit un contenu fondamental aux représentations mentales<sup>131</sup>”.

Une classification des symboles fondée sur une attitude interprétative, diagnostique ou essentiellement psychologique, n'aurait rien apporté de nouveau dans notre quête. Elle aurait simplement pu jouer un rôle de tiroirs conventionnels, recouvrant un principe d'ordre ou de facilité méthodologique. De plus, elle aurait rassemblé des ensembles d'images, en faisant jouer implicitement le principe de l'analogie. Une telle démarche, loin d'être pragmatique, aurait couru le risque de subir l'influence subjective de “préconceptions métaphysiques”, comme le font les techniques de la clé des songes. Aussi n'offrirait-elle pas le sérieux, ni les garanties nécessaires à un objectif pédagogique qui prétend respecter les valeurs de chaque individu dans une situation d'apprentissages normale.

Sous couvert de créer une “logique” organisatrice, elle aurait manqué à sa propre vocation : promouvoir l'imaginaire... dans sa liberté ; stimuler ce “tout autre”, alogique par excellence ou plutôt doué de sa propre forme de “logique”, attaché aux racines de l'être.

Autrement dit, en rangeant dans les structures de l'anthropologie, la réflexologie elle-même, affirmant ainsi le physiologisme de l'anthropologie, Gilbert Durand a soustrait de cette affirmation tout déterminisme explicatif du symbole et lui a donné son sens de liberté, dans la “continuité humaine”, incluant ainsi l'imaginaire de tout homme et révélant la normalité de la psyché.

---

<sup>131</sup> DAMASIO A.R., *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, Ed. Jacob, 1995, p. 14.

## c) Les “gestes dominants” ou “dominante réflexe”

La méthode de classification choisie est une méthode de “convergence”, elle permet le regroupement de “constellations symboliques” non par leur fonction, mais par la similitude d'un même “thème archétypal.” L'archétype selon la définition de Gilbert Durand, est un “noyau organisateur” assurant la cohérence psychique de certaines images. Différents symboles peuvent donc s'organiser autour du même “noyau archétypal”.

La constance de l'archétype serait celle d'une direction que l'on peut rattacher à la notion de “gestes dominants” mis en évidence par la réflexologie. Ces “dominantes réflexe” étudiées de façon systématique, par les chercheurs de l'Ecole de Leningrad, ne sont rien d'autre que “le plus petit ensemble sensori-moteur qui constitue le système d'accommodations les plus originaires dans l'ontogenèse...”<sup>132</sup>

Trois “gestes dominants”...

Ce sont donc les “gestes dominants” ou “dominante réflexe”, apparaissant, comme l'a montré Piaget<sup>133</sup>, dès les premiers instants de la vie, qui vont fournir ici, un principe systémique de classification.

Deux de ces réactions innées, de caractère dominant chez le nouveau-né, sont primordiales, la troisième ne survient qu'à certains moments :

- 1) une “dominante de position” : la verticalité ou l'horizontalité sont perçues par le jeune enfant, de façon privilégiée. Elles sont ressenties de manière “physique ou intuitive”.
- 2) une “dominante de nutrition” : la succion labiale du nouveau-né, accompagnée d'une certaine orientation est aussi premier.
- 3) Quant à la troisième dominante “dominante copulative”, de caractère cyclique et intérieurement motivée, elle est liée à des périodes de sécrétions hormonales en rapport avec la sexualité.

L'ensemble de ces “réflexes dominants” est organisateur d'autres réflexes seconds.

Or pour Gilbert Durand : «Il existe une étroite concomitance entre les gestes du corps, les centres nerveux et les représentations symboliques<sup>134</sup> »

On comprend donc qu'il est nécessaire qu'un même mouvement accompagne les instincts premiers du corps et les apprentissages et « qu'un accord se réalise entre la nature et la culture, sous peine de voir le contenu culturel n'être jamais vécu. La culture valable, c'est-à-dire celle qui motive la réflexion et la rêverie humaine, est donc celle qui surdétermine par une espèce de finalité, le projet naturel fourni par les réflexes dominants qui lui tiennent lieu de tuteurs instinctifs.<sup>135</sup>»

Pour illustrer ce qui précède nous reprendrons la force poétique d'un extrait des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* :

«C'est ainsi (par exemple), que le premier geste, la dominante posturale, exige les matières lumineuses, visuelles, et les techniques de séparation, de purification dont les armes, les flèches, les glaives sont les fréquents symboles. Le second geste, lié à la descente digestive, appelle les matières de la profondeur : l'eau ou la terre caverneuse, suscite les ustensiles contenant, les coupes et les coffres, et incline aux rêveries techniques du breuvage et de l'aliment. Enfin les gestes rythmiques, dont la sexualité est le modèle naturel accompli, se projettent sur les rythmes saisonniers et leur cortège astral en annexant tous les substituts techniques du cycle : la roue comme le rouet, la baratte comme le briquet, et finalement surdéterminent tout frottement technologique par la rythmique sexuelle. Notre classification tripartite

<sup>132</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, p. 46

<sup>133</sup> PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant*, opus cité, p. 219,

<sup>134</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p. 51.

<sup>135</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p. 52.

concorde donc entre autre, avec une classification technologique qui discerne les outils percutants et contondants d'une part, les contenant et les récipients liés aux techniques du creusement d'autre part, enfin les grands prolongements techniques de cet outil si précieux qu'est la roue : les moyens de transport aussi bien que les industries du textile et du feu.<sup>136</sup>»

Le signifiant contient donc le signifié.

Toutes ces images, liées à un environnement technologique immédiat, (ré)intègrent ainsi l'individu dans les "schèmes affectifs"<sup>137</sup> de son milieu humain. Et les symboles, dont le sens multiple est condensé, multiplient les sémantismes familiaux et sociaux.

Ce projet naturel est le même chez tous les membres de la communauté humaine et il faut bien savoir que «...rien n'est plus malléable qu'une matière imaginée alors que les forces réflexologiques et les pulsions tendanciennes restent à peu près constantes.<sup>138</sup>»

Cette étude, partant donc d'une conception symbolique de l'imagination, « postule le sémantisme des images, le fait qu'elles ne sont pas des signes, mais contiennent matériellement, en quelque sorte, leur sens.»

C'est l'affirmation du rôle cognitif de l'image et de l'imaginaire : régulateur biologique, psychologique, sociologique.

Comment ces trois "directions" pourraient-elles être prises en compte dans une pédagogie de l'imaginaire ?

## d) Archétypes et schèmes chez Gilbert Durand

Revenons maintenant sur la distinction entre "archétype" et "schème" dont les définitions varient sensiblement d'une école à l'autre. Une étude de toutes ces nuances ne nous est pas utile directement et nous ne retiendrons ici que les délimitations proposées par Gilbert Durand.

Nous avons déjà évoqué, lors des pages précédentes, la définition de l'archétype, inspirée *en partie* par celle de Jung, comme "noyau organisateur" assurant la cohérence psychique de certaines images ; plusieurs images sont donc susceptibles de venir s'organiser autour d'un même "noyau archétypal".

Ce qui est donné avant l'idée serait en quelque sorte son "moule affectivo-représentatif", son "motif archétypal". Les contenus logiques ou l'idée peuvent donc varier en fonction du moment ou de la culture, mais "le stade préliminaire", la "zone matricielle de l'idée", l'archétype tel que le définissait donc Jung sont les points de jonction stables entre les processus rationnels et l'imaginaire.

Par ailleurs «le schème est une généralisation dynamique et affective de l'image, il constitue la factivité et la non-substantivité générale de l'imaginaire. Le schème forme ainsi le squelette dynamique, le canevas fonctionnel de l'imagination<sup>139</sup>».

L'archétype et le schème s'associent donc pour générer l'idée : le premier propose une forme, le second invite à y entrer.

Ainsi, par exemple, la roue est-elle le grand archétype du schème cyclique. On peut donc dire que les archétypes substantifient les schèmes.

Nous analyserons plus loin sur ces modèles théoriques avec les formes symboliques incluses dans la construction des mandalas : elles débouchent sur une sorte d'heuristique de l'esprit appliquée à toutes sortes de domaines.

---

<sup>136</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p. 55.

<sup>137</sup> PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant*, opus cité, p. 222.

<sup>138</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p. 53.

<sup>139</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p. 61.

Nous constatons, en effet, qu'à partir de l'activation de ces formes universellement répandues, les pressions culturelles, religieuses, philosophiques, scientifiques, sociales ont, de tout temps, organisé la logique de différents concepts.

Ainsi, les trois schèmes d'action réflexologique proposées par Gilbert Durand, correspondent, d'une part, aux trois groupes de structures : héroïque, mystique et synthétique qu'il a repérés dans la classification psychologique et psychosociale des symboles.

Ils coïncident, d'autre part, avec les constatations psychophysiologiques faites par l'Ecole de Léningrad, relatives aux réflexes dominants : réflexes organisateurs des autres réflexes par inhibition ou renforcement.

Ce schéma classificateur est établi de façon cinétique, dans une véritable chorégraphie de mouvements. Il s'agit en quelque sorte d'une systémie, car loin d'être figée, comme on pourrait le craindre avec la notion de structure, l'ensemble évolue, mouvant, articulé, complexe.

Une tension existe entre chaque structure, la présence dominante de l'une potentialisant implicitement les autres dans l'équilibre de la psyché humaine. Cet équilibre devrait se générer "normalement" dans l'incessant échange entre la nature humaine et une culture particulière.

Ajoutons que Gilbert Durand n'établit aucune préséance entre les intimations sociales et les impératifs naturels bio-affectifs. Cela reste un piège de l'esprit que de céder à la tentation d'une affirmation pour décider de savoir qui de l'inné ou de l'acquis, de l'ontogenèse ou de la phylogenèse est premier. De fait, le choix entre l'une ou l'autre de ces "vérités" ne nous est pas utile directement, sauf s'il nous faut parler de l'un ou l'autre : nous les séparerons alors pour des raisons pédagogiques, sans chercher à trancher sur une quelconque antériorité.

Car c'est avant tout la dynamique interactive, née de la rencontre entre nature et culture, générée par l'activation d'*outils symboliques utiles à la construction de l'esprit*, qui retient notre intérêt.

Ainsi l'imaginaire et ses symboles, héritage commun à l'anthropos, sont-ils, *en principe*, stimulés, équilibrés, nourris dans une culture donnée, par une sorte de pédagogie sociale.

Un ensemble d'images véhicule les liens qui se tissent entre un individu et un groupe appartenant à une même culture.

Or, si les archétypes sont solides et généralement stables chez tous les hommes, la circulation de contenus culturels reste aléatoire et ce contenu demeure fragile, mouvant, disparate.

# F. RAPPROCHEMENT DES TRAVAUX DE GILBERT DURAND ET DE RECHERCHES ANATOMO- PHYSIOLOGIQUES ET ETHOLOGIQUES

Nous l'avons déjà évoqué, le système nerveux et le cerveau font l'objet de très nombreuses études dont les résultats ont forcément quelque chose à voir avec les recherches concernant les sciences de l'homme. Les recherches neuroscientifiques avancent prudemment un rapport entre l'esprit et le monde des symboles. Mais quel lien autoriserait-il un rapprochement plus explicite entre l'imaginaire et les recherches en neurobiologie ? Dans un ouvrage très récent<sup>140</sup>, Gilbert Durand fait lui-même ce lien qui semble s'inscrire, il est vrai, dans le prolongement du "*trajet anthropologique*" tel qu'il l'avait proposé en 1959.

## a) Théorie de Sperry sur les deux hémisphères

Nous nous étions penchée sur les travaux de Sperry et sur ceux de Mac Lean depuis plusieurs années, car ils nous paraissaient en rapport direct avec tout apprentissage. Ces recherches diffusées largement en France par les traductions et les travaux d'Hélène Trocmé-Favre<sup>141</sup>, par Tony Buzan<sup>142</sup>, par Betty Edwards<sup>143</sup> et bien d'autres, nous avaient offert un pont qui permettait le passage entre la pédagogie et de nouvelles approches neuroscientifiques. Cette démarche "neuropédagogie" naissait de la nécessité de rapprocher des domaines jusqu'ici étrangers.

Avant d'aller plus loin, il paraît important de résumer - de la manière la plus simple - l'essentiel de ces "modèles".

Si Sperry s'intéresse à une lecture horizontale, distinguant la double activité du *cerveau préfrontal*, Mac lean, quant à lui, procède à une lecture verticale : celle des "*trois cerveaux de l'homme*".<sup>144</sup>

Rappelons toutes les restrictions faites en ce qui concerne la localisation ou non-localisation des activités cérébrales<sup>145</sup> : dans notre tête, comme dans notre corps beaucoup de messages circulent de manière imprévisible, comme si nous étions à l'intérieur d'un fascinant hologramme, lui-même plongé dans l'univers.

Rappelons aussi cette étonnante phrase d'Ivan Petrovitch Pavlov, prononcée à Moscou en 1927 : "Si l'on pouvait voir à travers la voûte crânienne, et si la zone à excitabilité optima était lumineuse, on pourrait voir, sur un homme pensant, le déplacement incessant de ce point lumineux, changeant continuellement de forme et de dimension et entouré d'une zone d'ombre plus ou moins épaisse occupant tout le reste des hémisphères."

Les découvertes soulèvent parfois de grandes controverses et de nouveaux mystères... Rien ne peut être traduit de manière définitive, rien n'est cloisonné, ni figé.

En ce qui nous concerne, nous restons bien entre deux pôles, celui d'une réalité qui se reconnaît "voilée" et celui d'une réalité qui se veut "objective".

---

<sup>140</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 29 à 30.

<sup>141</sup> TROCMÉ-FABRE Hélène, *J'apprends donc je suis*, Ed. d'Organisation, Imprimé en CEE, 1987.

<sup>142</sup> BUZAN Tony, *Une tête bien faite*, Ed. D'Organisation, 1979. *Dessine-moi l'intelligence*, Ed. d'Organisation, 1995.

<sup>143</sup> EDWARD Betty, *Apprendre à dessiner grâce au cerveau droit*, Ed. Mardaga,

<sup>144</sup> GUYOT et MAC LEAN, *Les trois cerveaux de l'homme*, Ed. Laffont, 1990.

<sup>145</sup> "Voir dans le cerveau", *la Recherche* n° spécial, juillet-août 1996, p. 22.

Cependant, certains modèles scientifiques nous donnent à penser ! Et il semble bien admis, actuellement, que des régions de notre cerveau sont spécialisées ou se spécialisent. C'est le cas par exemple, dans la *zone préfrontale* - que Laborit appelle le "gros cerveau" - ou de nos deux hémisphères cérébraux, reliés par le corps calleux. Le cerveau droit n'a pas exactement les mêmes tâches que le cerveau gauche.

Pour Sperry, Prix Nobel de Médecine en 1982, nous avons deux manières complémentaires de penser :

- la première, celle du cerveau gauche, repérée au XIX<sup>ème</sup> siècle et surtout par Brocca<sup>146</sup> contient le siège de la parole construite, de la syntaxe, de l'expression d'une pensée linéaire. Or "par notre culture et par nos pédagogies occidentales (P. Chauchard, note 39)", nous avons privilégié ce "mode gauche".

- la seconde, celle du cerveau droit<sup>147</sup>, recouvrerait une forme de pensée plus intuitive, plus "artistique", plus spatiale comme la sensibilité musicale, vocale, picturale mais aussi l'accès aux représentations symboliques, aux icônes, aux métaphores, à la poésie ou encore aux représentations chargées d'affectivité comme celle du schéma corporel.

Cette répartition des tâches cérébrales se ferait peu à peu dans la rencontre et l'aller et retour, entre la nature du cerveau et une culture donnée.

Entre ces "deux champs de symbolisation" et "celle que soit leur indépendance ou leur hiérarchie", se situerait l'"âme tigrée"<sup>148</sup> dont Gilbert Durand, empruntant la métaphore de Victor Hugo, nous peint les motifs composés à l'infini. Cette âme pourrait jouer librement de toutes ses nuances<sup>149</sup>.

Si, comme le fait l'auteur des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, nous rapprochons le modèle de Sperry de la théorie durandienne, force est de constater que le mode de pensée discursif et logique reste privilégié dans la pédagogie occidentale.

Or, « si l'on admet que l'éducation en général et l'enseignement en particulier sont des vecteurs privilégiés de transmission des valeurs sociales, il paraît difficile de nier que nos sociétés occidentales, techniques et "avancées", favorisent les individus possédant un "bon" mode gauche<sup>150</sup> ». Or, « Les hommes jugent des choses selon la disposition de leur cerveau » (Spinoza). Et ce déséquilibre en faveur d'un certain type de pensée peut avoir des conséquences très négatives sur le développement harmonieux des individus. En effet, seuls quelques-uns parviennent à penser à cloche pied, le mode droit restant "hors-circuit"!

Nous rapprochons ces considérations de celles de Varela que nous citons dans la première partie de notre travail et qui souhaitait qu'en matière de science comme d'éducation, toutes les compétences de la pensée puissent être développées et déployées.

En fait, ce sont les consommateurs qui ont le mieux profité pour le moment du "bénéfice", si l'on peut dire, des découvertes sur le cerveau ! Si les "réclames" linéaires, explicites, verbales des années 50, ont été remplacées peu à peu par des messages imagés, symboliques, fonctionnant par analogie, métaphore, paradoxe, confusion... c'est pour être bien reçues par l'hémisphère droit. Comment s'étonner dans ce cas de voir le comportement du consommateur-citoyen devenir moins rationnel et parfois imprévisible ? Comment s'étonner de la fragilité d'une psyché très manipulable puisque la moitié seulement de son éducation a été consolidée et prise en compte ?

Le point de vue exprimé par Gilbert Durand reste très modéré ! Comment ce "grand pourfendeur des iconoclastes", ne souligne-t-il pas plus expressément encore, le rapport inégal fait dans notre société occidentale, entre deux modes de pensée qui s'excluent et que nous aimerions voir se réconcilier ?

Comment ne pas penser que la tendance de nos civilisations à privilégier, le mode "gauche", c'est-à-dire celui d'une logique linéaire, hypothético-déductive, celui de la parole construite, donne au combat de Gilbert Durand et aux défenseurs de l'image et de l'imaginaire un nouvel éclat ? La lutte contre un positivisme désastreux, entreprise depuis de nombreuses années, trouve dans ces théories neuroscientifiques, au premier abord très pragmatiques et plus récentes, une modernité supplémentaire, voire "prophétique".

---

<sup>146</sup> La zone de Brocca, repérée au XIX<sup>ème</sup>, par le chercheur du même nom est le siège de la pensée verbalisée.

<sup>147</sup> Appelé parfois cerveau "muet", alors que la partie non-verbale de la communication dont on sait aujourd'hui l'importance, passe essentiellement par le cerveau droit.

<sup>148</sup> DURAND Gilbert., *L'âme tigrée, les pluriels de Psyché*, Denoël-Gonthier, 1980.

<sup>149</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 28.

<sup>150</sup> JUAN DE MENDOZA Juan, *Cerveau gauche, cerveau droit*, Ed. dominos, Flammarion.

En ce sens, Lucien Israël, dans son livre *Cerveau droit, Cerveau gauche*<sup>151</sup>, plaidant, comme beaucoup, le retour à une éducation harmonieuse des deux formes de la pensée que sont d'une part la logique et d'autre part l'intuition, rejoint-il ce vœux, du moins dans la première partie de son ouvrage. Lucien Israël souhaite que ces découvertes sur le fonctionnement des deux cerveaux se poursuivent. Mais surtout, il fait le vœu que dès l'enfance, on se préoccupe partout de faire mieux collaborer ces multiples compétences que les cultures ont séparées : l'Orient privilégiant le mode droit, l'Occident se spécialisant dans le mode gauche.

Or, si nous possédons cette double compétence héritée de nos deux cerveaux, l'une d'abord logique et verbale, l'autre plus symbolique, plus spatiale, pourquoi ne pas prévoir désormais des activités pédagogiques qui les (ré)concilieraient et les entraîneraient à travailler ensemble ? Et si comme « toute pensée humaine est *représentation*, c'est à dire qu'elle passe par des articulations symboliques(...), et que l'imagination est donc bien ce connecteur obligé par lequel se constitue toute représentation humaine.<sup>152</sup> », il faudrait intégrer, à côté des finalités officielles de la pédagogie celle d'une activation de l'imagination symbolique, comme créatrice de sens.

## **b) La théorie de Mac Lean sur les trois cerveaux<sup>153</sup>**

La théorie des *trois cerveaux* correspond à l'œuvre de Mac Lean<sup>154</sup>. Ce n'est pas un modèle fonctionnel mais "structural", rappelons-le ; elle procède d'une lecture verticale de l'architecture du cerveau. Il s'agit, comme le dit ce chercheur, de "faire une rétrospective au-delà de Freud".

Le "modèle" de Mac Lean paraît utile dès lors qu'il s'agit de réfléchir à certaines situations et tout particulièrement à la situation d'apprentissage qui nous intéresse.

Le cerveau porte la trace vivante de son histoire dans trois zones intimement liées, correspondant à trois types de traitement et d'organisation de l'information.

Le premier cerveau, hérité du reptile, est le siège de conduites typiquement primales. C'est le lieu des décisions de survie : manger, dormir, se reproduire et celui de la "défense de son territoire". Nos automatismes et nos habitudes y sont "logées" ; ce cerveau ne sait pas faire face aux situations nouvelles.

Il n'aime pas les différences et résiste aux changements. Il fonctionne et apprend par mimétisme, par imitation. Il a besoin de rituels et d'habitudes répétitives qui le sécurisent.

C'est le lieu du super-ego ancestral et solitaire.

Le *cerveau limbique*, hérité des mammifères, est encore appelé cerveau "émotionnel"(et même "viscéral"). C'est lui qui a inventé "l'attention parentale" : car les parents mammifères, à la différence des parents reptiliens dans leur ensemble, élèvent et protègent leurs enfants.

Il porte le sentiment d'appartenir - ou de ne pas appartenir - à un groupe. Et le groupe se cherche un chef, un "chef de meute", une "tête de troupeau"...

---

<sup>151</sup> ISRAËL Lucien, *Cerveau droit, Cerveau gauche, culture et civilisation*, Ed. Plon, janv.1995, Paris.

<sup>152</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, op. cité, p 27.

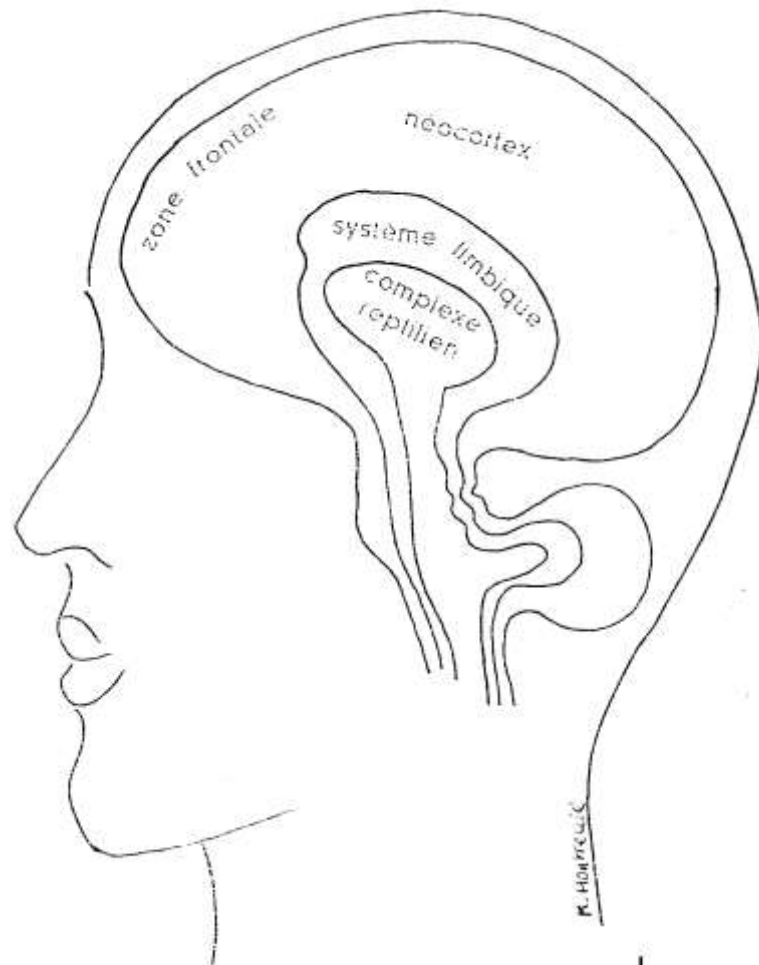
<sup>153</sup> GUYOT et textes de MAC LEAN, *Les trois cerveaux de l'homme*, Ed. Laffont, 1990.

<sup>154</sup> GUYOT R. et textes de MAC LEAN, du National Institute of mental Health, Bethesda, Maryland, (Etats-Unis).



**Figure 3 : Mac Lean**

Paul Mac compare notre triple structure cérébrale à - un reptile en laisse, - un cheval sans cavalier, - un cavalier juché au-dessus et cherchant son équilibre. (Dessin de J.N. Debargue)



Complexe reptilien(plus de 200 millions d'années)  
opérations de survie(ex : se nourrir, dormir, se reproduire)  
mimétisme, synchronisation, apprentissage par imitation  
sens du territoire  
habitudes répétitives

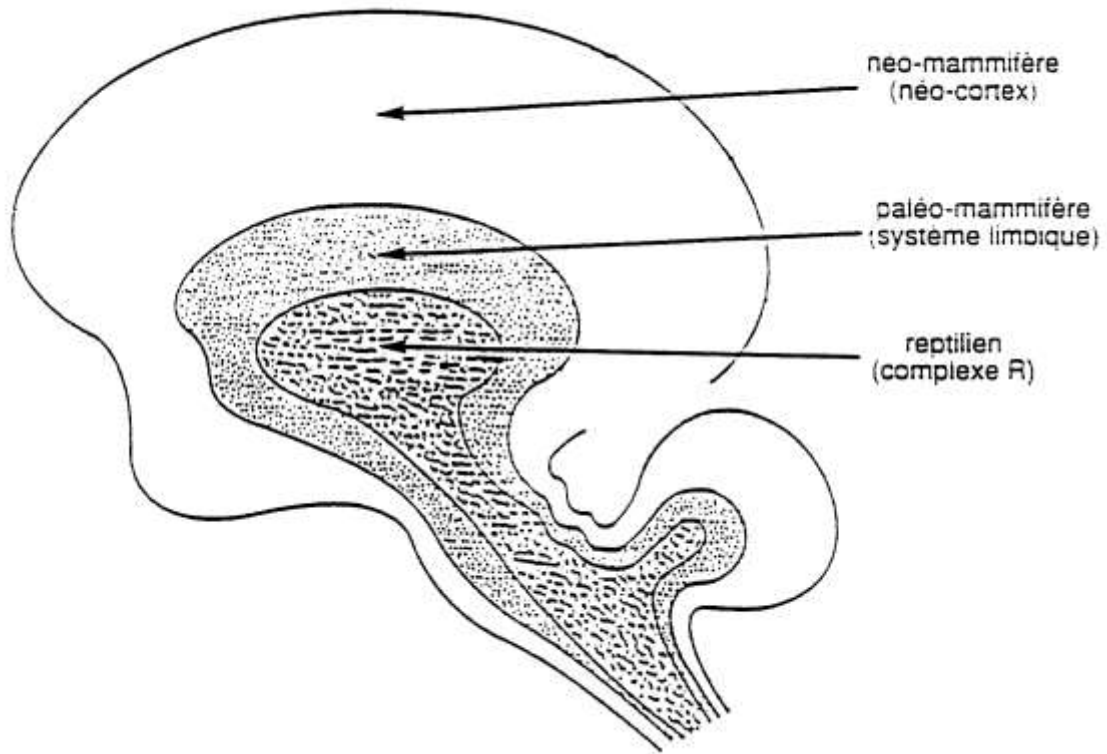
Complexe limbique(environ... 60 millions d'années)  
comportements d'adaptation  
attention parentale  
sentiments ou manifestations d'appartenance  
sympathie, antipathie, empathie  
émotion négative ou positive,  
grand relais de la mémoire

Complexe cortical(relativement récent : quelques millions d'années)  
analyse, raisonnement, interprétation, organisation  
attention, distinction sensorielle  
choix, décision  
mémoire

**Figure 4 : Mac lean**

Représentation symbolique de la "triunicité du cerveau, inspirée du modèle de Mac Lean  
(Graphisme de Karine Montreuil)

## LE MODELE DE MAC LEAN



"Représentation de l'organisation hiérarchique des trois principaux types de cerveaux de base qui, au travers de l'évolution du cerveau des mammifères, est une part de l'héritage humain. Pour les besoins de la discussion, ils sont appelés dans l'ordre ascendant, reptilien, paléo-mammifère et néo-mammifère. La contrepartie paléo-mammifère du cerveau de l'homme correspond au système limbique qui est censé jouer un rôle particulier dans les fonctions émotionnelles (d'après Mac Lean ; "The brain in Relation to Empathy and Medical Education", in Journal of Nervous and Mental Disease, 1957, p.374-382).

**Figure 5 : Mac lean**

Etude reprise dans l'ouvrage de Mac Lean et Guyot, *Les trois cerveaux de l'homme*, éd. Laffont, biblio.

Le *cerveau limbique* recèle, chez l'homme, le lieu où prennent naissance "l'altruisme", la solidarité, la sociabilité. Il veille à la survie de l'organisme et de l'espèce. Grâce à lui nous commençons à nous émanciper du "super-ego", grâce à lui nos choix et notre pouvoir de décision augmentent.

Il est très sensible au plaisir et au déplaisir, aux récompenses et aux punitions et classe donc "en mémoire" les émotions agréables(à refaire) ou désagréables(à éviter) qui entrent peu à peu, dans la construction de notre "carte mentale" et influence, inconsciemment, nos valeurs, nos croyances... nos motivations !

Ces deux cerveaux, étroitement imbriqués, ne possèdent pas l'expression verbale et le langage des mots. Ils communiquent, par contre, à travers les gestes, les postures, le regard, le timbre de la voix et par ce qu'on pourrait désigner, en quelque sorte, comme des "onomatopées". Ils combinent ensemble toutes les informations *intérieures* comme *extérieures*. Lorsqu'ils sont "aux commandes", c'est l'émotion la plus forte qui prend le dessus.

Mac Lean compare ces deux cerveaux, dits "archaïques", l'un à un reptile tenu "en laisse" et l'autre à un "cheval sans cavalier"<sup>155</sup>.

Le troisième cerveau ou *néo-cortex* se trouve à l'étage en dessus. On peut le comparer à un cavalier qui doit composer avec son équipage. En effet, s'il n'a pas le "feu vert" de ses deux partenaires, il aura du mal à faire la loi.

Pourtant, c'est au *néo-cortex*, "Mère de l'invention" et "Père de la pensée abstraite" - selon Mac Lean - de coordonner l'ensemble des informations, d'assurer la production et la préservation des idées.

Son développement spectaculaire, chez l'homo "sapiens sapiens", a suivi et permis le redressement de notre boîte crânienne, en même temps que nos mains se dégageaient peu à peu du sol pour "prendre" et "comprendre" !

Le *néo-cortex* et ses deux hémisphères droits et gauches, dont nous avons déjà parlé, ont donné naissance à la production d'un langage symbolique et des activités complexes comme la lecture, l'écriture, et l'arithmétique. Il est froidement capable d'analyser, de décider, de planifier, d'anticiper... ; « Ce troisième cerveau occupe les deux-tiers de la masse cérébrale et par ses liaisons neurologiques(fibres à myéline) contrôle toutes les informations filtrées par les autres sphères du système nerveux.

La richesse de ses articulations permet non-seulement la liaison symbolique entre deux objets distincts, commune à bien des animaux(expérience de Pavlov sur le chien), mais encore des articulations symboliques pratiquement sans limites chez l'homo sapiens adulte et en particulier la liaison entre deux systèmes représentatifs, visuel et auditif, ce dernier demeurant très pauvre chez les autres anthropoïdes.<sup>156</sup> »

Certains scientifiques observent une dernière poussée cérébrale (inachevée, comme le montrent Laborit<sup>157</sup> ou Mac lean<sup>158</sup>), celle des *lobes frontaux* on en parle souvent, comme du *quatrième cerveau*.

Différent du *néo-cortex* qui analyse impassiblement les choses, il serait le siège de l'*empathie*, de l'identification de l'"autre" : rattaché en cela à l'*altruisme* naissant repéré dans le *cerveau limbique*.

Ce "cerveau" est capable d'introspection, de réflexion, de "regard intérieur"... Il peut sortir de ce que le grand neurologue russe, Luria<sup>159</sup> appelle la "barrière fonctionnelle". Il permet, normalement à l'homme de rompre le trajet "stimulus-réponse", d'établir une distance entre une émotion et une réaction, de pouvoir différer un acte. En un mot : il pense !

La théorie de Mac Lean trouve son prolongement dans de nombreuses recherches actuelles. La plupart tendent à démontrer aujourd'hui le lien étroit qui unit nos sensations, nos émotions et notre pensée.

Nous avons déjà évoqué les recherches de Varela ou de Damasio sur l'idée récemment admise que l'on pense avec le corps ! L'hypothèse suivante émerge désormais : le processus de base de notre fonctionnement cérébral irait plutôt "de bas en haut" et non comme on l'avait cru trop longtemps et de manière exclusive, de "haut en bas".

L'équilibre fragile entre les étages de notre cerveau semble loin d'être acquis : les pulsions du *reptilien* et du *limbique* ne laissent pas toujours le temps au *cortex* de "*ré-fléchir*".

Mais « tandis que chez le mammifère non humain, et à fortiori chez le reptile ou le poisson, le *stimulus* déclenche directement une réponse (agressivité chez le crocodile, émotivité chez le chien, etc.), chez

---

<sup>155</sup> Voir figure pages précédentes.

<sup>156</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, op, cit.,p 27.

<sup>157</sup> LABORIT Henri, *L'homme imaginant*, coll 10/18, 1970.

<sup>158</sup> GUYOT R. et textes de MAC LEAN, *Les trois cerveaux de l'homme*, Ed. Laffont, 1990.

<sup>159</sup> LURIA R.A., *The working brain, an introduction to neuropsychology*, "Penguin, London, 1973

L'homme toute information devient indirecte, contrôlée qu'elle est par le "troisième cerveau". {...} Toute pensée humaine est *représentation*, c'est-à-dire qu'elle passe par des articulations symboliques. L'imagination est donc bien ce connecteur obligé par lequel se constitue toute représentation humaine.<sup>160</sup>

Si ce trait d'union qu'est l'imaginaire, ne remplit pas un rôle intermédiaire équilibré, "civilisé", éduqué, ... la peur, la défense de son territoire, le rejet de l'autre, l'agressivité deviennent alors premiers et font de l'homme un animal très dangereux dont on entend dire qu'il a le cerveau le moins bien intégré de la création.

Aussi, une pédagogie du symbole - comme outil d'intégration de la personne tout entière, rattachée de surcroît au monde qui l'entoure - paraît-elle "vitale" pour l'espèce.

« Il faut ajouter aux résultats de ces observations, qui confirment de façon poussée l'impérialisme de la représentation, donc de l'image, et l'existence de régimes imaginaires distincts chez homo sapiens, les observations des éthologistes (...) qui ont mis en évidence dans les comportement animaux l'existence de grandes images primordiales (Urbilder) directrices des gestes et des attitudes spécifiques. Un prix Nobel (1973) devait venir couronner les travaux de K.Lorentz, de N. Tinbergen et de K. von Friesch sur ces images directrices impliquant des "schémas innés de déclenchement" bien proches des archétypes jungiens et des "schèmes archétypiques" que nous avons décelés (1959)<sup>161</sup> », conclut Gilbert Durand.

« Dès le monde des vertébrés inférieurs existe donc, sinon de complexes "articulations symboliques", du moins des "liaisons symboliques" rudimentaires qui sont à la base d'un univers imaginaire régularisant les comportements vitaux de l'espèce.<sup>162</sup> »

Si « l'homme est le seul être dont la maturation soit si lente, ce qui permet au milieu et notamment au milieu social, de jouer un grand rôle dans l'apprentissage cérébral, - comme le disait Paul Chauchard<sup>163</sup>, - la conséquence de cette lente néoténie<sup>164</sup> est double : elle rend l'éducation des régimes de la symbolique nécessaire, mais elle fait aussi que cette éducation est très variable selon les cultures, selon même les moments culturels d'une même culture.<sup>165</sup> »

« Au pluralisme de l'imaginaire bien établi par la psychologie et l'anatomo- psychologie, doit répondre non seulement, - dit Gilbert Durand - un sociologie des lointains, une sociologie du "sauvage" », mais encore un renforcement de l'équilibre de ces fonctions par une psychopédagogie de l'imaginaire, *la fonction symbolique permettant l'équilibre biologique, psychologique et sociologique de l'homo sapiens.*

*La fonction symbolique, d'abord attachée à la réflexologie et liée très profondément à des gestes dominants et au corps, entre dans les prémices de la représentation de soi-même et véhicule les instincts premiers grâce auxquels nous sommes vivants.*

*Le symbole paraît ensuite le connecteur obligé de toutes les représentations humaines. Ses sens multiples sollicitent la pluralité des réponses. Cette ubiquité irréductible qui le caractérise rend propice et stimule le déclenchement d'images associatives.*

Il agit ainsi comme un *embrayeur et un connecteur de sens*. Il marque le *point de départ de la pensée indirecte et abstraite*, à l'intérieur de laquelle prend naissance le *cogito*. C'est ainsi que la logique, à un moment donné, peut venir apporter des choix, un ordre ou une stabilité provisoire. Ces processus mentaux se génèrent mutuellement et s'associent dans la recherche d'un équilibre et d'une cohérence de l'être.

*L'imaginaire est donc à plusieurs niveaux le passage obligé des processus d'intégration* qui permettent à l'individu de trouver son équilibre à l'intérieur de lui-même, à l'intérieur de son groupe social et de son environnement et à l'intérieur de la chaîne anthropologique à laquelle il appartient. Il joue un rôle de médium liant le tissu commun à toute pensée.

---

<sup>160</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 27.

<sup>161</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 29.

<sup>162</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 30.

<sup>163</sup> CHAUCHARD Paul, *Précis de biologie humaine*, Paris, 1952.

<sup>164</sup> Coexistence de caractères originels et d'autres plus évolués.

<sup>165</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, p 30

*La fonction symbolique crée, entre les membres d'un même groupe social, une cohérence qui intègre le "normal", le quotidien ici ou là. Des rituels discrets sont instaurés, des habitudes collectives, sont transmises d'une manière quasi invisible, par une sorte de pédagogie sociale implicite et indispensable. Cette continuité humaine des valeurs et des croyances, s'inscrit elle-même dans un contexte terrestre et cosmique vécu, lui aussi, à travers des symboles.*

*Le symbole recouvre enfin le tissu commun de toute la pensée humaine. Il rassemble, comme son nom le veut<sup>166</sup> et intègre la cohérence et la dynamique des pluriels entre nature et culture. Il conduit à la reconnaissance d'une humanité "transhistorique" et planétaire.*

« Dès lors qu'est exorcisée l'infériorité du prélogique et en particulier des procédures de participation, de similitude, d'homéologie (c'est à dire les sciences qui laissent une place légitime à l'altérité, au "tiers donné", voire à la "confusion"), la science de l'homme en société peut aborder toutes les déclinaisons - les "dérivations" - de la pensée imaginaire.<sup>167</sup> » Et cette source du "tout autre" donne à l'anthropos son véritable patrimoine : les mêmes formes universelles sont vécues avec divers contenus ; les mêmes mythes sont travestis de plusieurs manières ; les mêmes symboles expriment différents concepts.

Si la pensée symbolique est le fondement de la pensée du sapiens elle est aussi à la base de son équilibre naturel. On peut donc dire que la "bonne santé" de l'"homo", nécessite une intégration harmonieuse de niveaux biologiques, psychosociologiques et anthropologiques passant par la fonction symbolique.

L'absence, l'insuffisance ou l'incohérence d'une pédagogie sociale à travers ces divers plans, conduisent à un émiettement du sens, à une perte de repères, à un délitement des relations sociales, à un sentiment d'isolement et de désespoir atteignant les motivations vitales de l'"homo sapiens"... pour apprendre.

Une pédagogie de l'imaginaire s'inscrirait alors dans la perspective d'une "*pédagogie passerelle*" et jouerait un rôle dynamique, en *stimulant une intégration harmonieuse des différents équilibres de la personne humaine*. Peut-être contribuerait-elle à répondre à la crise sociale et morale que nous traversons aujourd'hui ? Nous pensons, en effet, que cette crise est due en partie au détournement ou à la perte d'une fonction symbolique fondatrice de l'homme et qu'elle nous conduit vers une société désenchantée, ne poursuivant plus que des objectifs éclatés, séparés et immédiats, à l'intérieur desquels l'humain ne trouve pas de repères et se sent étranger.

Gilbert Durand<sup>168</sup> avance l'hypothèse de l'existence de cette forme *a priori* qu'est le symbole, et la place au fondement de la pensée du sapiens. C'est l'affirmation d'un retournement des croyances installées et un changement des valeurs, soulignant l'évidence, par l'exploration psychologique et éthologique, des impératifs imaginaires.

Ce qui fut considéré longtemps comme "l'infériorité" du "prélogique" dans le concept d'une linéarité progressive et évolutive, ne doit plus être considéré comme "inférieur", "primitif", "infantile" ou "mystique" (au sens péjoratif de ce terme), mais au contraire comme un incontournable passage précédant les autres activités du *cogito* dans un incessant échange.

Fait d'une logique "tout autre", ce tissu "transhistorique" de l'imaginaire, patrimoine "sauvage" qui nous est commun à tous rapprocherait dans des "retrouvailles" fraternelles tous les lointains : ceux de l'espace, comme ceux du temps.

---

<sup>166</sup> Symbole : en grec (symbolon) comme en hébreu (mashal) ou en allemand (Sinnbild), le terme qui signifie symbole implique toujours le rassemblement de deux moitiés : signe et signifié.

<sup>167</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, op. cit., p 32 et 33. Beaucoup de termes utilisés ici par Gilbert Durand, ont été inspirés par Roger Bastide,

<sup>168</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, op. cit., p 32 et 33.

# G. LA FORME DU FANTASTIQUE CHEZ GILBERT DURAND

Le “trajet anthropologique” montre la nécessité d'une pédagogie du symbole mêlant, aux impératifs de l'environnement social et cosmique, les nécessités biologiques et réflexologiques du sujet pensant.

Mais pour élargir les bases de cette “pédagogie passerelle” que nous voudrions placer comme trait-d'union, entre la fonction imaginante et la logique, il nous faut maintenant, au-delà d'une production incontournable de l'image, des mythes ou des contes, explorer *la forme originelle de la fonction fantastique*.

Il semble en effet qu'il faille remonter aux sources les plus lointaines de cette production imaginaire pour savoir comment la stimuler et lui donner son rôle dans l'apprentissage.

Poursuivant la présentation des thèses et des concepts exposés par Gilbert Durand, nous abordons ici les dernières pages des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*<sup>169</sup>.

## a) L'espace, “sensorium” de la fonction fantastique

Pour la pensée qui “perçoit” ou qui “raisonne”, l'espace est le lieu où s'arrête le “cheminement laborieux de l'existence”, le lieu où viennent circuler toutes les déformations autorisées par le fantastique. Oubliant les heures qui fuient, la conscience, “ravie au temps”, en se posant ou se reposant sur l'espace, interrompt le déroulement du “déterminisme matériel”, les “nécessité du destin”. L'espace est la forme “a priori” de l'imaginaire. Il “engendre en tout sens, sans souci des contradictions” un “luxuriant essaim d'images”. La conscience retrouve sa liberté et triomphe de Kronos et des impératifs du dehors. Elle quitte la “confusion” angoissante du temps qui passe. Elle laisse l'inquiétude troublante qui existe entre “durer” et “être”.

Dans cette lutte contre le temps et contre la mort, la mémoire et l'imaginaire ne font qu'un. C'est le lieu du temps pérennisé, transformé, euphémisé.

Dans cette éternité retrouvée, les souvenirs, étranges ou confus, ont trouvé leur sens. Ils se sont organisés et se réorganisent sans cesse. Les événements sont triés, classés, sélectionnés, amplifiant ce qui n'était peut-être que détail ou effaçant ce qu'on avait cru voir. « Le souvenir le plus funeste est désamorcé de sa virulence existentielle et peut entrer ainsi dans un ensemble original fruit d'une création<sup>170</sup> ». « Un fragment essentiel peut symboliser la totalité du temps retrouvé<sup>171</sup> ».

Ce temps de la mémoire rejoint celui de l'enfance, il est sans conscience du “destin mortel”. C'est le temps de la fabulation autorisée, cette « réaction de la nature contre le pouvoir dissolvant de l'intelligence<sup>172</sup> ». C'est la force de l'euphémisme et le pouvoir que l'homme a reçu de “créer” ou “d'améliorer le monde”.

*L'espace, lieu de figurations, lieu de l'imaginaire, est donc le “sensorium” de la fonction fantastique.*

## L'espace euclidien

---

<sup>169</sup> DURAND G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, op. cit., Livre troisième, “Eléments pour une fantastique transcendantale”, p 437 à 501.

<sup>170</sup> DURAND. G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, “Op.cit.,p 466.

<sup>171</sup> DURAND. G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Op. Cit., p 468.

<sup>172</sup> DURAND. G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Op. Cit., p 469.

L'espace du fantastique, écrit Gilbert Durand : « c'est *l'espace euclidien* ». Il faut revenir sur la différence entre l'«espace perceptif» et l'«espace représentatif» ou «espace mental». Le second, comme le disait aussi Piaget, est plus euclidien que le premier. En effet, si l'«espace perceptif» apparaît au premier abord comme plat, l'«espace représentatif», se voit d'emblée porteur des trois dimensions. C'est ainsi par exemple, que « jamais le cube perçu ne sera aussi spontané que le cube imaginé<sup>173</sup>. »

Dans cet espace mental détemporalisé, tout est important, tout peut être déplacé, éloigné, augmenté ou diminué.

Inversement, lorsque l'esprit se relâche et traverse le rêve, le délire ou la psychose, « c'est l'élément topographique et perspectif (de l'espace euclidien) qui disparaît et se brouille<sup>174</sup> », il est alors remplacé par une «homogénéité illimitée», sans profondeur, sans lois, sans plans successifs, sans repères.

Dans l'espace euclidien prennent spontanément place les «vues de l'esprit» au sens propre. C'est l'«espace psychologique» dont les propriétés euclidiennes permettent l'installation des «structures assimilatrices de la pensée». Voici donc «la forme a priori du pouvoir euphémique», «lieu des figurations», « symbole opératoire du distancement maîtrisé<sup>175</sup> ».

Dans un tel espace, les objets se déplacent librement, sans contrainte, sans la fatalité de la chronologie, sans la rigidité de la logique. Des instants séparés peuvent coexister, comme dans la métaphore du temps «papier froissé» proposée par Michel Serres<sup>176</sup>. C'est alors que des moments qui paraissaient éloignés viennent se frôler, se toucher, tandis que d'autres d'abord plus proches, sont enfouis dans les plis du papier et semblent avoir momentanément disparu.

Ainsi l'horizon a-t-il autant d'existence que le centre, puisque tout peut devenir centre ! C'est ici que naît la liberté de «l'espace poétique». Résonnent alors ces quelques mots de Bachelard dans *La poétique de l'espace*, d'ailleurs cités par Gilbert Durand : « Dans ses milles alvéoles, l'espace tient du temps comprimé. L'espace ça sert à ça<sup>177</sup> ».

## Les propriétés de cet espace

Il devient important dans notre recherche pédagogique, de mieux saisir les *propriétés de cet espace euclidien* dont Piaget disait encore qu'il est avec un triple étagement ontogénétique, le lieu de «vocation du sujet pensant».

Propriétés de cet espace :

1) L'esprit le parcourt en repérant des «*groupements topologiques élémentaires*», il l'appréhende d'abord sans système de référence .

2) Puis des repères se constituent autour de «*repères topologiques coordonnés*» et «*fragmentaires*», en «*relations d'ensembles*» ou «*relations projectives élémentaires*».

3) C'est alors que l'«espace euclidien» permet *l'intervention de relations de «similitudes»*.

Ce cheminement est à la fois successif et instantané, circulant du percept au concept, créant du sens et construisant de la logique.

Les trois propriétés repérées, recouvrent elles-mêmes les trois propriétés du fantastique aussi bien dans leur dimension perceptive que biologique :

- ocularité,
- profondeur,
- ubiquité,

et elles se font ainsi l'écho des *trois catégories de structures plus affectives* :

---

<sup>173</sup> DURAND. G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Op. Cit., P 462.

<sup>174</sup> DURAND. G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Op. Cit., p 474.

<sup>175</sup> DURAND. G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Op. Cit., p 472

<sup>176</sup> SERRES M., *Eclaircissements*, entretiens avec Bernard Latour, Ed. François Bourin, 1992.

<sup>177</sup> BACHELARD G., *La poétique de l'espace*, P.U.F., 1974, Paris, p 27.

- élévation ou dichotomie
- renversements ou profondeurs intimes
- pouvoir infini de répétition.

Dimension perceptive :

- *L'ocularité* joue sur les rapports topologiques élémentaires, les images et archétypes ayant *l'atlas visuel* pour atlas sensoriel de prédilection. Elle est à l'origine de toutes les symétries, de ce qui sépare, de ce qui distingue. On retrouve ensuite ces rapports aussi bien dans les fugues musicales, dans la poésie que dans l'iconographie.

Car « le fait de voir et de donner à voir est sur les marches d'une poétique<sup>178</sup> ».

- La *“profondeur”* est celle du psychique, il ne s'agit ni de la géométrie théorique, ni de la physique. Cette profondeur crée spontanément la troisième dimension. Nous ne pouvons regarder un tableau comme le *“Printemps”* de Botticelli en *“pensant”* les personnages à plat, nous en avons d'emblée l'épaisseur, la profondeur. C'est le travail inverse de celui qu'a dû réaliser le peintre pour traduire à plat ce qui est volume. La toile agit de connivence avec l'esprit comme un *“trompe-l'oeil”*. *Tout espace pensé contient donc toutes les dimensions.*

- L'*“ubiquité”* est enfin cette capacité de retrouver en chaque point le *“centre du monde”*. C'est *l'espace “transcendant”* dont parle Eliade, le *“temps mythique”* : *“in illo tempore”*, le temps hors temps.

« Le lieu du symbole est pleinier. N'importe quel arbre, n'importe quelle maison peut devenir le centre du monde<sup>179</sup> ». Et dans chacun de ces centres, le temps peut indéfiniment se répéter et *“répéter, c'est nier le temps”*.

L'ubiquité c'est aussi la possibilité d'extension ou de réduction sans limites des figures et leur pouvoir de *“gulliverisation”* ou de *“gigantisation”*.

C'est encore la capacité de conserver des images en un lieu hors du temps et celui de faire jouer l'identité des formes construites grâce aux propriétés de l'espace euclidien qui rend possible *la similitude ou le déplacement*. Cela permet de *“dénommer”*, de reconnaître : un triangle isocèle, quelle que soit sa couleur, sa taille, ou sa distance reste un triangle isocèle. Il est donc à la fois un autre et le même. Il en va de même pour la pyramide...

Ainsi, sous toutes ses formes, *l'espace, et en particulier l'espace euclidien est la forme de l'imaginaire.*

Et nous retrouvons à nouveau superposées à ses propriétés trois catégories d'euphémisation :

- le malgré ou contre,
- le simultané,
- l'alternatif.

Dimension affective :

- Si l'espace est bien, comme nous venons de le démontrer en reprenant les thèses de Gilbert Durand, la forme a priori du fantastique, les *“structures de l'imaginaire”* qui viennent naturellement s'y intégrer en sont la dimension affective :

- élévation et dichotomie transcendante,
- renversements et profondeurs intimes,
- pouvoir infini de répétition.

Elles répartissent dans un jeu de repères spatiaux des orientes symboliques :

- l'est, côté du soleil triomphant, du héros, des contraires,
- l'ouest, côté nocturne, ténèbres, mystère, descente, coupe,
- le centre, carrefour ou coïncidence des contraires, lieu cyclique des recommencements, lieu des synthèses.

Puis *“la pensée se fige et se formalise”*.

<sup>178</sup> BACHELARD G., *La poétique de l'espace*, Op. Cit., p 476.

<sup>179</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Op. cit., p 476.

## b) Le passage à la “rhétorique”<sup>180</sup>

C'est alors qu'entre le sémantisme des symboles et le formalisme de la logique vient s'insérer *cette “prélogique intermédiaire” entre imagination et raison qu'est la rhétorique.*

Entre le “luxe” de l'imagination et la “sécheresse syntaxique et conceptuelle” de la raison, se glissent ainsi les “procédés bâtards de la fantastique”. Car toute la “rhétorique repose sur ce pouvoir métaphorique(translatio) de transposition du sens”.

Il s'agit de trouver alors *comment transcrire ce qui est signifié par le symbole en ce qui devient signifiant par les mots.* Toute expression donne alors au “sens premier”, cette “aura”, ce “halo” du style et de la rhétorique qui “s'achemine vers la poésie qui est méprise.”

Le “sens propre” n'est donc jamais premier, mais il naît de la “vie primitive” et de tous les “gauchissements” qui précèdent la prétention à l'objectivité.

*Le mot n'est réel que parce que vécu dans un contexte expressif, engagé dans un rôle métaphorique.* Le contexte, les auteurs, les époques, créent en permanence le sens premier.

*Ainsi les propriétés euclidiennes de translation servent-elles de support à ces translations élémentaires et permettent-elles le passage de la rhétorique à la logique.*

Or de même que *l'espace est la forme de l'anti-destin, c'est la métaphore qui en est le processus d'expression.*

On peut donc considérer que l'hyperbole, l'antithèse, le pléonisme sont les procédés ordinaires de la “saine raison” qu'ils précèdent, nourrissent et conduisent. Gilbert Durand montre que toute recherche objective se fait autour et contre la fonction fantastique.

Cette fonction, *à l'aube de toute conscience,* permet *l'accord du moi et du monde à travers le symbole.* Ce “monde pleinier” où se combinent toutes les formes de l'esprit, où se rejoignent *“l'utile et l'imaginatif”* construit le sens ! L'homme ne peut que se re-présenter, et “représenter le destin c'est déjà le dominer”.

Le style permet alors de traduire les découpages de l'espace fantastique par des oppositions, des contradictions, des emboîtements, des repliements ou des refrains, des retours, des ritournelles.

C'est la “chance de l'esprit” que le “luxe poétique”. Quel beau risque à courir que de tendre cette perche à l'homme qui apprend ! C'est peut-être comme le dit Gilbert Durand “*balbutier les conseils d'une thérapeutique humaniste*”, ou plus simplement d'une pédagogie humaniste ! Pourquoi ne pas offrir à tout homme ce qui lui appartiendrait comme un art ?

C'est un “*projet urgent*” que de vouloir stimuler la dynamique de l'imaginaire qui semble, pour tout homme, “*l'essence de l'esprit*”, en s'appuyant *méthodologiquement*<sup>181</sup> sur le dynamisme créatif, né d'une pédagogie du symbole débouchant sur la rêverie poétique.

De très nombreux sujets pourraient faire l'objet d'une pédagogie de l'imaginaire, mais une activité inspirée par des symboles s'inscrivant facilement dans l'espace euclidien et débouchant sur une expression métaphorique et poétique, pourrait d'abord devenir la base<sup>182</sup> sur laquelle fonder notre méthodologie.

En effet, si les deux formes de la fonction fantastique, telles que les décrit Gilbert Durand, sont fondamentales dans la construction de la psyché, elles pourraient être proposées comme initiales ou essentielles, pré-requises à toute autre forme d'apprentissage.

En tout état de cause, loin d'être des matières à réserver à une élite, parce qu'elles sont trop difficiles ou accessoires, les bases de la géométrie euclidienne, prises comme support symbolique associées à la parole poétique, constitueraient, en quelque sorte, la “matière première” de l'intelligence.

---

<sup>180</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, op. cit. p 482-483

<sup>181</sup> C'est nous qui le soulignons.

<sup>182</sup> Voir chapitre suivant les raisons de notre choix : Mandalas et poésie.

## H. EMERGENCE DE NOTRE HYPOTHESE

Ainsi la pensée symbolique remplit-elle une fonction qui est d'accueillir toutes sortes de contenus épisodiques ou sporadiques liés à chaque culture, toute religiosité, toute œuvre d'art, toute philosophie, tout rêve de la science...

Cette "jonction", commune à tous les stades de l'homo sapiens, exorcise toute infériorité, elle réhabilite en particulier toute la valeur de l'imaginaire de l'homme de la rue, du quotidien, de l'enfance, de l'autre.

Comme le dit Gilbert Durand, en écho à Lévi-Strauss : « *La pensée sauvage* signifie, au contraire de tout européocentrisme, que "les hommes ont toujours pensé aussi bien" et qu'en tout homme subsiste un patrimoine "sauvage" infiniment respectable et précieux <sup>183</sup> » .

En fondant une socio-anthropologie de l'imaginaire liant les images des rêves, des mythes, des hallucinations des malades mentaux, des arts primitifs, des productions littéraires ou des premiers dessins d'enfants, la *Théorie de l'imaginaire* élaborée par Gilbert Durand éclaire, pour ceux qui voudraient s'en inspirer, de nombreuses pistes susceptibles de conduire à une pédagogie de l'imaginaire.

Ce "modèle" théorique, montre aussi comment des sociétés - qui négligent de transmettre un patrimoine d'images reliant culture et nature, - qui imposent des messages culturels de manière univoque, contradictoire ou anarchique, en ne reliant plus les hommes à leur histoire commune, sont en danger de se "délier", de se "déliter", de se déraciner.

Si l'intimation des milieux familiaux à une stimulation cohérente de la fonction symbolique se réduit ou se disperse, si elle entre en contradiction avec celle de milieux éducatifs ou sociaux, apparaît alors un grave problème, celui de l'exclusion d'enfants "dérитуalisés", "déstructurés", "désocialisé" <sup>184</sup>!

Tout se passe comme si l'éducation oubliait de se poser ces questions qui semblent pourtant à la base de la construction interactive des individus et des groupes et donc à la base du sens de ce qu'il faut apprendre.

L'éventuelle nécessité d'aborder, dans un esprit laïque, un nouvel enseignement des "pensées fondatrices", de l'histoire des religions, des philosophies, des mythes <sup>185</sup>, commence cependant à se faire jour.

Quant à nous, nous pensons que trop souvent, les "*pulsions assimilatrices*" instinctives continuent à se chercher une cohérence qu'elles ne peuvent trouver sans cette passerelle qu'est la fonction imaginante.

Et malheureusement, ce sont parfois les sectes, les drogues, le fanatisme, la guerre, l'obscurantisme dont la "pédagogie" et les intérêts sont beaucoup plus déterminés, qui viennent s'engouffrer dans cette "brèche ouverte", acculturée, inconsistante mais qui poursuit, puisque c'est sa fonction, la quête de rêves ou d'utopies à la mesure de notre condition existentielle mais au bénéfice de quelques-uns.

En cette fin de siècle, le nouveau pouvoir à prendre risque bien d'être celui que l'on peut exercer sur des esprits <sup>186</sup> isolés, fragilisés par l'absence d'une éducation à des valeurs d'abord sociales.

Un marché inquiétant trouve déjà sa place dans des machines à sous où les héros et les mythes de la haine, de la violence, de la compétition à mort, ont remplacé, insidieusement, de vieilles vertus galvaudées, négligées, discréditées par un rejet inconsidéré de la morale, du civisme et de tout rituel du savoir-vivre.

Il ne faut donc pas s'étonner de voir certains individus trouver dans le charisme manipulateur d'un "guru" ou d'un chef de bande, la part de rêves ou de légendes, de dieux ou de héros, de valeurs ou de croyances dont on pensait les avoir préservés grâce à des programmes que l'on voulait "laïques", par omission, livrant l'imaginaire et l'imagination au hasard des rencontres....

---

<sup>183</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p.33.

<sup>184</sup> Ces trois termes sont empruntés à Boris Cyrulnik (voir biblio). Nous les redéfinirons dans les pages suivantes.

<sup>185</sup> L'article paru dans le *Monde de l'éducation*, de juillet-août 1995, p 25-26, et intitulé "*Faut-il enseigner les religions*" ? , suivi de "*Pas de tolérance sans connaissance du religieux*" , puis de "*La laïcité a tout à y gagner*" est à ce propos fort éloquent. Danièle Hervieu-Léger, directeur d'étude au centre interdisciplinaire des faits religieux du C.N.R.S, et Jean Beaubérot, Directeur du Groupe de Sociologie des religions et de la laïcité à l'École pratique des Hautes-Études (Sorbonne-CNRS) répondent à ces questions.

<sup>186</sup> GAUDIN T., *2100, Récits du prochain siècle*, Payot, Paris, 1990.

La tolérance ou la laïcité ne consisteraient-elles pas, au contraire, à entraîner les esprits à une réflexion portant sur différents systèmes de pensée mythologiques, religieux, agnostiques, scientifiques ou philosophiques, pour les discuter et pour y chercher les valeurs fondatrices des sociétés humaines ? L'art de s'interroger, de faire des choix, de s'informer semble moins dangereux qu'une éducation fondée sur des réponses closes ou sur une ignorance protectrice.

A partir des données recueillies dans le "*Trajet Anthropologique*", nous discernons plus précisément l'implication de la fonction imaginante dans l'équilibre de l'individu. Il ressort en particulier du modèle proposé par Gilbert Durand que la fonction symbolique s'inscrit de manière incontournable entre la nature réflexive de l'homme universel et les intimations culturelles d'un milieu social et cosmique. L'absence ou l'incohérence d'un échange établi entre ces deux pôles, laisse présager d'éventuelles difficultés à construire individuellement ou collectivement des repères.

A l'inverse, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une psychopédagogie qui prend en compte le rôle et l'expression de l'imaginaire en stimulant la fonction symbolique favorise la motivation pour apprendre.

C'est donc en nous appuyant sur la Théorie de l'imaginaire proposée par Gilbert Durand et nous explorerons, dans le chapitre suivant, quelques domaines où pourrait s'inscrire cette hypothèse de "pédagogie passerelle" et ses applications.



## **II. ELABORATION ET DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE**



# A. UNE PSYCHOPÉDAGOGIE DE L'IMAGINAIRE

## a) Cadre et objectifs

La méthode que nous proposons d'élaborer s'inscrit dans le cadre d'une visée psychopédagogique de soutien, destinée à motiver ou à re-motiver des enfants et de jeunes adolescents<sup>187</sup> dont la plupart sont en échec scolaire.

Elle est conforme à notre hypothèse, à savoir que l'éviction de l'imaginaire et de l'imagination dans les pratiques pédagogiques traditionnelles serait un des facteurs d'échec et de démotivation de certains élèves. Dans cette perspective, elle vise à proposer une aide en retour, en stimulant ou restaurant la créativité par le biais de la fonction symbolique dans une situation d'apprentissage.

Par ailleurs la pédagogie traditionnelle poursuit un enseignement fait de contenus culturels cloisonnés et de programmes précis. Pour "bien réussir" dans ce système, les "apprenants" doivent avoir intégré des codes et des attitudes physiques et mentales qui leur permettent d'accéder, du moins en partie, au sens de ce qu'ils apprennent.

Or, nous avons constaté que beaucoup d'enfants sont en difficulté pour diverses raisons, mais surtout parce que certaines "bases", dans tous les sens de ce terme, c'est à-dire mentales, affectives ou physiques, leur manquent : ils ne comprennent pas le sens de ce qu'ils font, ils n'ont pas acquis la syntaxe qui permet de décoder ce qui leur est proposé, ils n'ont pas intégré les rites et les comportements requis à l'école, ils sont coupés du monde réel.

Ils se trouvent ainsi confrontés à des activités scolaires qui leur paraissent "in-sensées" et qu'ils doivent pourtant "nécessairement" réussir, pour avoir des notes. La "réussite" de chacun est alors confondue avec ces notes.

Or, le groupe social que représente la classe ou plus largement l'établissement scolaire trouve l'essentiel de son sens dans le jeu des résultats en vigueur. De ces résultats vont découler les orientations et, ainsi, l'avenir des uns et des autres. D'où l'existence d'un climat de compétition et d'épreuves à l'intérieur desquelles les dés semblent joués d'avance. Certains enfants perçoivent très tôt et intuitivement, qu'ils ne pourront pas s'en sortir.

On comprend, dans ces conditions, que les individus soient "naturellement" conduits à un sentiment d'échec personnel, douloureux et fatal.

Mais cet échec lui-même n'est pas clair, puisque les "mal notés" n'imaginent pas non plus les raisons, pour lesquelles leur sont proposés les différents apprentissages. Leur "imaginaire d'avenir", ne remplissant pas un rôle d'attracteur vers un idéal de réalisation de soi à l'intérieur de la société, vagabonde et reste séparé le plus souvent d'une obscure logique qui justifierait des leçons morcelées, abstraites et contraignantes.

De plus, on sait qu'à l'âge des enfants ou adolescents dont le sort nous préoccupe, ce sont essentiellement les projets à court terme, apportant des résultats et un plaisir relativement immédiats qui peuvent déclencher une motivation dynamique et avoir du sens.

Devant ces différents constats, notre méthodologie est d'abord une proposition pour aider à motiver ou re-motiver des jeunes en situation d'apprentissage. Elle ne vise pas immédiatement les résultats scolaires proprement dits qui restent du domaine de la pédagogie.

Mais elle se préoccupe davantage de l'éducation ou de la rééducation d'un "état d'esprit", d'un "savoir-être", d'une attitude mentale, physique et sociale face à des apprentissages en situation scolaire. C'est un ensemble d'activités psychopédagogiques qui seraient installées comme "sas" préalable à une meilleure réussite à l'école.

Rappelons que cette méthode, progressivement élaborée pour vérifier notre hypothèse s'est inspirée de deux sources complémentaires :

---

<sup>187</sup> La recherche s'est déroulée avec des élèves de la fin du premier cycle et du début du cycle secondaire, entre les classes de CM1/CM2, de 6ème et de 4ème.

- la première est née d'une série d'acquis professionnels que nous avons évoqués au début de ce travail de recherche, lorsque nous avons décrit les directions successives, prises par nos investigations pédagogiques,

- la seconde fut nourrie, plus tardivement, par la rencontre avec les chercheurs du Centre de Recherche sur l'Imaginaire et avec la théorie de l'imaginaire proposée par Gilbert Durand, sur laquelle s'appuie notre hypothèse.

Ainsi, dans le vaste champ de tout ce qui pourrait faire l'objet d'une psychopédagogie de l'imaginaire : mythes, contes, légendes, paraboles, symboles ou créations symboliques, etc., il nous fallait choisir.

Et notre choix s'est ajusté à certains critères correspondant au contexte. Nous avons recherché en particulier :

une "pédagogie passerelle"

- activant la fonction symbolique comme un facteur d'équilibration psychologique, passage obligé entre le biologique et le culturel,

- intégrant les sensations, les émotions et les activités mentales : le corps, le cœur et l'esprit,

- associant et équilibrant les compétences de notre cerveau : celles du "mode droit" et du "mode gauche", associant le spatial et le verbal, la logique et l'imagination créatrice ; celle du cerveau triunique : reptilien, limbique et néo-cortex,

un thème "ouvert"

- permettant l'expression du plus simple comme du plus compliqué, encourageant tout individu à pouvoir s'exprimer en garantissant sa réussite quel que soit son niveau,

- dont le contenu puisse s'inscrire et être utile dans un "cadre scolaire ordinaire" tout en s'articulant avec des matières "fondamentales",

- une situation instaurant un climat de sécurité et de confiance à l'intérieur d'un groupe et développant le respect mutuel et la solidarité à travers un projet de réussite individuel et collectif,

- une médiation pédagogique activant la fonction stimulante des interactions-sociales comme génératrice de nouvelles attitudes et de nouvelles connaissances.

## **b) Choix des activités**

Les activités proposées ont d'abord été un "compost" constitué par touches successives, pour apporter des réponses opportunes ou des remédiations immédiates aux difficultés constatées, point par point, chez nos élèves.

C'était une collection de recettes "à la carte" que nous avons recueillies, parce que nous en avons progressivement mesuré l'efficacité.

La confrontation de cette collection de méthodes et d'exercices avec la théorie de Gilbert Durand et avec les quelques approches neuroscientifiques évoquées, nous a permis de réorganiser et d'agencer notre pratique en cherchant à lui donner plus de cohérence.

Partant de là, notre méthode s'inscrit comme une activité régulière, ayant une visée psychopédagogique favorisant l'équilibre adaptatif individuel et social de la personne en situation scolaire, en aidant chaque sujet à déployer toutes les ressources de l'accommodation.

Parallèle aux activités pédagogiques traditionnelles, cette méthode peut s'insérer dans le cursus d'un emploi du temps ordinaire, sans attendre nécessairement que la situation d'échec d'une classe ou d'un élève soit déjà "déclarée".

C'est en quelque sorte "un menu" complémentaire et préventif, à servir normalement.

Toutes ces considérations expliquent pourquoi les visées psychopédagogiques de la méthode s'inscrivent dans plusieurs directions.

Il s'agit en effet de proposer :

D'une part,

des activités n'impliquant pas une nécessité de réussite normative ou comparative,

- dont chacun puisse maîtriser la syntaxe,
- dont les résultats soient visibles et encourageants à court terme,
- auxquelles chacun puisse donner du sens,

des activités qui font appel à la créativité et à un plaisir relativement immédiat :

- elles sont d'ordre artistique,
- elle débouche sur une activité poétique.

des activités qui s'appuient sur des exigences définies : attitudes, gestes<sup>188</sup> précis, rigueur, patience, concentration...

D'autre part,

une procédure d'exécution de la tâche proposée au niveau du comportement d'exécution lui-même avec une double étude objective, à savoir :

- l'étude du contenu des activités proposées, "mandalas et poésie", dont nous allons définir précisément la mise en œuvre à l'intérieur de ce cadre spécifique.
- l'étude de la procédure d'exécution sous la forme d'un "rituel éducatif" intégrant progressivement différents niveaux logiques individuels et collectifs, favorisant dans ce contexte la réussite de chacun.

Nous présentons d'abord quelques réflexions préliminaires qui ont accompagné notre travail, puis nous reviendrons à l'étude objective de notre méthode.

L'exploration des versions multiples du mandala conduit à des liens que nous avons établis entre cette forme symbolique et les bases de la géométrie euclidienne.

Nous montrerons quelles activités spécifiques peuvent être organisées autour de ces figures et en particulier la méthode qui conduit à des ateliers d'écriture.

Nous aborderons, dans la partie suivante, les raisons pour lesquelles nous pensons que la pratique d'un "rituel éducatif" devient indispensable dans certains cas pour installer un "savoir-être" et un "savoir-vivre" associant la réussite de l'élève et l'harmonie d'un groupe-classe autour d'un projet créatif.

---

<sup>188</sup> Il s'agit des gestes de la main, des postures du corps, du développement des sens.

## **B. CONTENU : CONNAISSANCE DU MANDALA**

La multiplicité des usages qui ont été faits ou sont faits de cette forme symbolique et anthropologique, vient justifier et renforcer la position que nous avons adoptée dans ce domaine.

En effet comme le rappelle le Professeur Yves Durand <sup>189</sup>: « Ce n'est pas l'outil qui définit l'usage que l'on en fait, mais bien le cadre dans lequel on se place pour sa mise en œuvre ! »

Or, il est possible d'utiliser le “support heuristique” qu'offre le mandala aussi bien dans le cadre d'une expression scientifique que pédagogique, psychothérapeutique que spirituel...

Mieux connaître le mandala nous permet donc de souligner la dynamique d'une “logique créative” qu'il suscite par l'organisation de ses formes et nous conduit à éviter les pièges d'une interprétation ambiguë ou restrictive privilégiant des contenus !

Il est vrai que si les formes évolutives du mandala accueillent aussi bien des raisonnements logiques, scientifiques, artistiques que religieux, elles permettent aussi d'organiser les idées les plus simples ou les plus élaborées.

A la fin de ce chapitre, nous exposerons comment nous proposons d'utiliser pédagogiquement cette forme.

### **a) Entre mandala et géométrie**

C'est en développant des arguments sur ce qui nous est d'abord apparu comme une “intime conviction” et en essayant de mieux fonder nos premiers arguments, que nous nous sommes rendu compte du rapprochement qu'il était possible de faire entre les programmes de base de la géométrie et les formes symboliques qui composent généralement ce qu'on désigne sous le nom de mandala.

Précisons qu'il ne s'agit pas de nous présenter comme un spécialiste de la géométrie telle qu'elle est enseignée ou utilisée par les mathématiciens, ni comme un grand expert de l'art du mandala tel qu'il est pratiqué par certains initiés. Notre objectif reste surtout de mettre l'ensemble de ces réflexions au service du plus grand nombre.

Nous pensons, en outre, qu'une sorte d'ignorance de l'une (géométrie) comme de l'autre (mandala) qui caractérisa notre lent cheminement, est en partie ce qui nous a permis de construire notre réflexion. Nous nous excusons auprès de tous ceux qui - mieux informés - trouveront quelquefois nos rapprochements naïfs ou superficiels.

Ayant parcouru de nombreuses données qui étaient en rapport avec ce centre d'intérêt, nous avons cependant choisi de ne pas trop le complexifier. Nous ne souhaitons aucunement empiéter sur le terrain des spécialistes dont les compétences restent d'un autre ordre et pourraient, par la suite, éclairer nos travaux.

Il arrive, cependant, que les experts, en quelque matière que ce soit, perdent une partie de leur innocence. C'est l'histoire d'un conte célèbre qui décrit une foule éblouie acclamant le nouveau costume du roi, jusqu'au moment où un enfant s'exclame : “Mais le roi est tout nu, l'est tout nu, tout nu !”

En fait, nous reprendrons simplement, comme pourrait l'exprimer tout profane en la matière, les “premiers pas de la géométrie” ainsi que le tracé du mandala dans ses formes de base les plus simples. A ce niveau-là, nous retrouvons le jeu de quelques figures : cercle, carré, croix, losange, triangle dans leur rapport avec le centre.

Expérience personnelle

---

<sup>189</sup> Cours de DEA,

En 1990, au cours de l'été, nous découvrons la possibilité d'en savoir plus sur l'hypothèse d'une éventuelle utilisation du mandala en pédagogie. C'était alors un de ces sujets qui "circulent dans l'air" sans qu'on sache d'abord pourquoi.

Par plaisir et par curiosité nous nous inscrivions à un stage de formation pratique destiné à des adultes. Le séjour se déroulait sur l'île de Ré, chez une institutrice qui a longtemps utilisé les formes du mandala dans ses classes - en particulier dans les classes maternelles - , pour aider les enfants à se recentrer.

L'activité nous intéressait à titre personnel - car le fait de dessiner et de peindre dans un cadre aussi merveilleux nous avait attirée - mais nous n'avions alors que des idées très floues sur d'éventuelles applications scolaires au niveau d'un collège.

Dire que le tracé de mandala permet de se recentrer nous semblait alors une affirmation gratuite : tout exercice manuel dessin, peinture, modelage, etc., n'apporterait-il pas les mêmes "bénéfices" ? D'autre part, nous considérions que la plupart de nos collègues, professeurs trouverait futile une activité pratiquée comme un simple "coloriage"...

Pourtant, lors de cette expérience et pendant toutes les phases de l'apprentissage, nous avons pris conscience, par nous-mêmes, de l'intérêt de cette démarche.

La création de lignes, de formes, de figures autour d'un "centre" et le plus souvent dans un "cercle", "*petit espace facile à maîtriser*" comme le dirait Gilbert Durand, déclenchait une attention toute particulière, une profondeur de champ, une sorte de fascination à l'intérieur de laquelle le temps prenait une autre dimension et semblait s'arrêter.

Un état de bien-être et de sécurité régna dans le groupe, dès les premières séances. C'était un temps "hors-temps", le temps de la rêverie, le temps de l'enfance, le temps que l'on croyait perdu.

Les personnes qui pensaient ne pas savoir dessiner, qui avouaient n'avoir jamais su peindre et encore moins sur de la soie ou des étoffes, comme cela était le cas, se mirent à composer avec une facilité déconcertante.

La structure, cercle, triangle, carré, étoile, à l'intérieur de laquelle se "révélaient" peu à peu des images produites par chacun, semblait porter sa propre cohérence. Elle paraissait naturellement guider la créativité et conduire la main. Nous avons vu naître autour de nous, et devant nous, dans une sorte de projection "non-préméditée", des couleurs et des images qui se réalisaient et s'imposaient en elles-mêmes comme elles l'auraient fait dans un kaléidoscope ou plutôt dans un bain révélateur.

Nous avons, plus tard, mieux compris le sens de ce travail ! En effet, l'espace est, selon Gilbert Durand, la forme même du fantastique. Et la rêverie sur un point de l'espace, en interrompant la chronologie du temps qui passe, ne laisse jaillir spontanément une "floraison d'images" et d'associations qui se recomposent sans cesse dans la profondeur de notre mémoire ?

Le déroulement d'un temps linéaire, d'un ordre implacable, "obscur ennemi qui nous ronge le cœur" dirait Baudelaire, laisse place à un autre temps, un temps hors-temps dont la dimension s'inscrit dans la profondeur, dans le "temps retrouvé". Ce retour vers l'intérieur de soi-même, s'exprimant autour d'un point, grâce au tracé de la main, procure à l'individu un sentiment d'apaisement et de bonheur. Il libère une créativité sauvage et spontanée.

Nous nous sommes alors demandé si une telle activité n'était pas un des moyens de faire jouer à l'image, son rôle essentiel, celui d'un "dynamisme instauratif du sens" : celui d'un "facteur de l'équilibration ou de la rééquilibration mentale, c'est à dire psychosociale", selon les mots de Gilbert Durand.

Peut-on penser, comme lui, que "le dynamisme créatif, né d'une pédagogie du symbole débouchant sur la rêverie poétique" puisse ainsi être un des outils régulateurs d'une psychopédagogie sociale ?

Voilà pourquoi nous avons choisi de poursuivre à travers l'outil symbolique qu'est le mandala, la recherche d'une méthode pédagogique cherchant à libérer la dynamique de l'imaginaire.

Certes ce choix ne s'est pas fait en un jour.

Voici quelques étapes des réflexions mêlées qui furent d'abord les nôtres : réflexion sur les mandalas, mais d'abord sur le tracé des formes géométriques de base s'ouvrant à l'expression poétique.

En effet, nous avons pris conscience que de l'émergence des formes tracées autour d'un centre et des rêveries inspirées par cet espace, conduisait spontanément vers "l'envie de dire", de "se" parler et vers les premiers "balbutiements" de la poésie. Il s'agit, certes, d'une poésie très humble : celle qui nous semble à la base de l'expression de l'homme de la rue et en particulier, de celle de nos élèves.

Car si le "sens figuré", - qui n'est d'abord que "gauchissement" du sens, à travers les sons, les métaphores, les mots d'enfants et tous les procédés de la rhétorique, - précède le "sens propre" nous devrions ensuite naturellement déboucher vers une prise en compte des autres apprentissages et précisément vers ceux du "sens propre"...

Si du “désir de faire” prend naissance un “besoin de dire”, qui va de soi à soi et de soi à l'autre, alors seulement apparaît la nécessité d'ajuster le son, le mot, la phrase. Et le langage qui se cherche trouve plus tard le sens d'une normalité faite de règles et de contraintes. Bref, l'orthographe et la grammaire, par exemple, n'auraient de sens que si un individu a déjà ébauché et créé quelque chose à montrer ou à échanger... avec d'autres !

Ainsi, dans notre proposition méthodologique, se trouve inversé l'ordre traditionnel des apprentissages. Les enseignements normatifs, logiques et modélisés, tout en restant collectivement les mêmes, arrivent en dernier lieu. Ils sont alors facilités, car ils découlent du travail qui s'est élaboré dans ce “passage obligé” où naît la construction du sens et pour chacun d'entre-nous une “carte du monde”, un “théâtre du monde” ! Cette élaboration complexe, passe d'abord par l'approximation, les tâtonnements, les essais et les erreurs avant de se stabiliser dans une norme communicable.

Les représentations premières et la recherche du sens, ne viennent pas d'une simplification et d'un ordonnancement réducteur des démarches de la pensée, mais plutôt d'un bain primordial, d'un chaos créatif, où se mêlent simultanément le plus simple et le plus complexe dans une même mouvance.

Nous avons constaté que les modèles théoriques sur lesquels s'appuie la démarche de Marie Pré<sup>190</sup>, tout en étant appliquée à une activité spécifique, étaient proches de celles que nous avons explorées lors de notre expérience professionnelle.

Nous retrouvons, en effet, la prise en compte de données mises en évidence dans les modèles neuroscientifiques, celles du “cerveau triunique” de Mac Lean, celles de Sperry sur les deux hémisphères ; nous retrouvons aussi les recherches de Buzan sur la mémoire, l'attention, les sciences de l'heuristique ; nous retrouvons encore celles de La Garanderie sur la Gestion Mentale, ainsi que les adaptations pédagogiques du Yoga pour enfant<sup>191</sup>. Il est à la fois déconcertant et encourageant de s'apercevoir que, sans raison apparente, certains individus, pourtant à distance, opèrent, parmi des milliers d'informations, les mêmes sélections.

Nous tombions d'accord, après l'avoir vérifié par nous-mêmes, avec l'idée que nous disposions, avec le mandala, d'un outil de développement de l'attention, du “recentrage” de l'esprit, de la créativité... Cependant nous n'étions pas encore en mesure d'avoir des arguments suffisants pour l'introduire dans des classes de collège, autrement que comme un “accessoire ornemental”, un détail parmi tant d'autres. Etait-il possible de faire un rapprochement avec les programmes tels qu'ils sont institués à l'école ?

## Réflexions sur les origines de la géométrie

Nous nous étions rendu compte, lors du “tracé” de mandala, que nous retrouvions un état très lointain, rattaché à l'enfance, à la poésie mais aussi celui de notre “bonheur” pendant les cours de géométrie.

Cette prise de conscience fit son chemin et, en consultant plus attentivement le programme d'un manuel de mathématiques de sixième, nous découvrions qu'une grande partie du programme portait sur le cercle donc, à nouveau ... sur le centre, le carré, le losange, le triangle, la symétrie etc.

N'était-ce pas justement le tracé de base des mandalas ?

Une série de questions commencèrent alors à se bousculer dans notre esprit :

- Quel rapport y a-t-il entre les origines de la géométrie et certaines formes symboliques ?
- L'enseignement de la géométrie en ne dévoilant qu'un “sens propre”, donné par des chiffres et des calculs des figures sur lesquelles il s'appuie, ne “court-circuiterait”-il pas une partie du cheminement de la pensée humaine constitutive qui va du sens figuré vers le sens propre ?
- Si la fonction symbolique est en amont de certains autres processus de la pensée, ne conviendrait-il pas de faire activement et librement jouer cette fonction par un travail plus créatif sur le tracé de ces figures ?
- On pourrait encore se demander si l'enseignement de la géométrie, supposant un jeu de “représentations mentales” invisibles, ne gagnerait pas à “faire rêver” plus longtemps sur les figures de base : le cercle, le carré, le triangle par exemple ! Les premiers géomètres ou mathématiciens n'ont-ils pas d'abord joué, observé, tracé avant de créer des théorèmes ? On songe aux anciens Egyptiens obligés de redessiner chaque année leurs champs, après le passage des crues du Nil. On songe au jeune Pascal redécouvrant le théorème de Thalès en jouant sur les carrelages d'une cuisine.

---

<sup>190</sup> PRE M., *Neuro-pédagogie et mandalas*, Diffusion M.P., L'Hermitage, 14380, St Sever-Calvados.

<sup>191</sup> Nous avons déjà évoqué, dans les chapitres précédents, ces différentes approches. Voir bibliographie.

- Les formes premières de la géométrie n'offriraient-elles pas des structures d'accueil pour appréhender de façon plus familière le monde qui nous entoure? En outre, ce monde est "à première vue" composé, lui aussi, de formes ?

Ces remarques et ces questions soulèvent le problème de l'échec de certains... en géométrie ! Peut-être n'auraient-ils pas eu l'heur de construire ces représentations imaginaires, nées de l'espace "euclidien", lieu du fantastique, espace dont nous avons défini les propriétés et qui constitue dans le "trajet anthropologique de l'imaginaire" un passage obligé de la pensée humaine ?

D'autres encore, n'auraient-ils pas eu le temps de tisser les liens actifs et invisibles qui uniraient des formes symboliques et ce qui peut devenir ensuite "objet" d'apprentissage et de démonstration mathématique ?

Cela expliquerait, en partie, cette "double passion" qui s'exprime comme un fracture entre deux groupes antagonistes : les uns détestant la géométrie de manière "viscérale", les autres évoquant cette matière avec une sorte de joie qui s'exprime comme l'enthousiasme d'un récit d'aventures !

Notons, que - même si l'exception confirme la règle - ce sont souvent les enseignants des matières littéraires qui exècrent la géométrie : elle reste pour eux associée à un mauvais "ancrage".

Or, curieusement, ceux qui "détestent" l'évocation de la géométrie peuvent être fascinés par la beauté de certains mandalas, au demeurant très géométriques. Tandis que des sujets plutôt "scientifiques", travaillant la plus souvent sur des figures scrupuleusement construites, vont trouver trop "raide" ou trop structuré l'art du mandala tibétain par exemple.

Ces quelques remarques, sans valeur de généralisation, illustrent simplement nos interrogations sur des phénomènes paradoxaux.

Par ailleurs, ne pourrait-on pas supposer que l'enseignement de la géométrie n'est pas reçu de la même façon par l'ensemble des individus ? Selon les circonstances et surtout selon les habitudes culturelles, certains cherchent uniquement le "sens propre", tandis que d'autres accèdent au jeu interactif et intuitif du "sens propre" lié au "sens figuré". Entre les premiers et les seconds, se glisserait une faille creusée par la propédeutique invisible de la fonction symbolique activée par les intimations du milieu.

L'hypothèse de cette "pédagogie informelle" fait alors l'objet de nouvelles interrogations : quelle formes prend-elle ? Où se trouve t-elle ?

On pourrait supposer qu'elle est à la fois véhiculée par la contemplation, dès l'enfance, de formes naturelles : fleurs, cristaux, graines, insectes, ou qu'elle est stimulée et transmise par la présence d'objets représentant des formes similaires : bijoux, boucliers, maisons, assiettes, tapis, horloges, jardins, etc.

On peut aussi constater que ces mêmes formes émanent instinctivement de l'individu et se traduisent par des productions graphiques spontanées produites par le geste, le geste de la main de tous les enfants et de tous les peuples du monde sur le sable, la terre, le papier<sup>192</sup>.

Toutes ces interrogations ne reposent que sur des constats.

Cependant, on peut faire aussi l'hypothèse qu'une interaction se crée entre le monde intérieur et le monde extérieur, entre les "intimations du milieu social ou cosmique" et la production de ces "gestes instinctifs". Cette stimulation s'opère à travers des gestes réflexologiques donnant aux formes une matérialité et une visibilité, productrice d'images et d'analogies, entraînant une méditation d'ordre psychologique et la reconnaissance du monde.

Ce serait alors un vecteur d'équilibre permettant le passage indispensable de la nature à la culture et réciproquement ?

Certains d'entre nous se souviennent qu'ils ont tracé longuement ces figures, à l'âge de l'école primaire, et surtout au moment de la découverte du compas.

Un chercheur en physique, avec qui nous avons abordé le sujet, raconta la véritable passion qu'il éprouva pour les rosaces et les dessins géométriques lorsqu'il avait environ neuf ans. Il se rappelle avoir passé des heures avec un compas et une équerre, composant à l'infini. Il se rappelle aussi qu'on le lui avait interdit à l'école, parce qu'il perdait son temps !

Il semble d'ailleurs que l'équerre et le compas, que l'on retrouve depuis très longtemps dans de nombreuses cultures<sup>193</sup>, prolongent comme c'est la fonction de n'importe quel outil, les gestes instinctifs nés du corps. Ils facilitent la trace de ces formes universelles à l'intérieur desquelles viendront s'inscrire différents concepts liés à une culture particulière.

---

<sup>192</sup> MARC Varenka et Olivier, *Premiers dessins d'enfants, les tracés de la mémoire*, Nathan, 1992.

<sup>193</sup> Egypte ancienne, Chine, pays celtiques etc.

On retrouve dans ces figures, tracées par la main et prolongée par les outils les gestes premiers, les “dominantes réflexes” et les trois structures symboliques que Gilbert Durand a mises en évidence : l'équerre et le carré qui séparent et distinguent, le compas et le cercle qui enveloppent et contiennent, l'union des deux qui se renouvelle dans un cycle sans fin, par le recommencement autour du centre des circonvolutions du tracé proposé.

Les idées vont prendre forme à l'intérieur de noyaux dans lesquels elles sont entraînées pour s'organiser et se construire. Il est alors important de se pencher sur la valeur heuristique<sup>194</sup> de ces formes et de comprendre comment elles favorisent dans la pensée, l'organisation et la construction de repères dans le flot ou le chaos des idées.

Nous retrouvons ici encore, l'un des liens entre nature et culture, liens symboliques communs à l'anthropos et ne différant que par des contenus culturels évolutifs ou des éléments contextuels malléables et mouvants.

C'est peut-être parce qu'elle est liée aux origines individuelles ou collectives de l'homme que s'exerce une sorte de fascination, lorsque sont exposées des images de mandalas, provenant du monde entier : tapis, jardins, temples, architectures de villes, murs d'hôpitaux psychiatriques, bijoux, miniatures, dessins d'enfants, cavernes de la préhistoire etc. Nous savons, par expérience, qu'en exposant de tels documents nous sommes sûrs d'“amorcer” l'intérêt de notre jeune public, lors des “Ateliers heuristiques” que nous présenterons un peu plus tard, dans la troisième partie de cette recherche.

En effet, aucun élève ne reste indifférent à ces formes qu'ils trouvent immédiatement attirantes. Et nous les laissons d'abord choisir celles qui leur plaisent. Il serait intéressant de se pencher sur leurs attirances, toujours très immédiates et qui ne se font certainement pas par hasard : ils sélectionnent souvent des motifs qui reflètent leurs cultures d'origine. Mais il existe aussi une prédilection pour certaines figures en particulier. Cette attirance dure un certain temps, le temps peut-être d'en avoir “fait le tour” et peut-être aussi d'en avoir épuisé momentanément les possibilités. Ensuite, tout à coup on passe irrésistiblement à d'autres explorations !

Ces traces spontanées, véritable archéologie de l'esprit des peuples du monde entier, retranscrivent en partie l'histoire de la pensée de l'humanité. Nous reviendrons plus longuement sur le mandala et sur toutes ses variantes, mais nous proposons auparavant de suivre différents regards sur les formes premières de la géométrie.

## Anthropologie de la géométrie

Une question se pose depuis longtemps :

“La géométrie serait-elle en l'homme ou à l'extérieur de l'homme ?”

On se souvient de l'injonction inscrite au fronton du temple de Delphes : “Que nul n'entre ici, s'il n'est géomètre !” Cela signifiait alors qu'avant toute progression dans le domaine de la pensée, l'homme devait d'abord connaître dans la géométrie celle d'un art “désintéressé”, activité suprême de l'esprit, amour du savoir en lui-même, contemporain de celui de la philosophie<sup>195</sup> mais aussi de la musique, de l'architecture et des sciences de l'époque.

Le terme grec mathema, signifie “ce qui est enseigné”, c'est-à-dire, en fait, toute forme de connaissance. En ce temps-là toutes les sciences étaient liées à la géométrie et aux nombres.

On entend parfois dire qu'Adam avait la géométrie au cœur.

On dit aussi que la géométrie et les nombres émanent directement de la pensée humaine.

S'il faut encore, ainsi que le prétendent certains, situer l'activité mathématique dans l'unique “zone préfrontale” et comme un des processus réflexifs nés depuis très longtemps, pourra-t-on l'associer à d'autres formes de pensée et activer d'autres parties du cerveau ?

---

<sup>194</sup> BUZAN Tony, *Dessine-moi l'intelligence, Guide d'accès à la dynamique mentale*, Editions d'Organisation, printed in Great Britain, 1995.

<sup>195</sup> VITRAC Bernard, “L'odyssée de la raison”, *Le Courrier de l'UNESCO*, n° 911, novembre 1989, 29. Bernard Vitrac, dirige avec J. Ritter, la collection *Histoire des sciences* aux Presses Universitaires de Vincennes (Université de Paris VIII). Il a édité une traduction commentée des éléments d'Euclide. (PUF, 1989)

Pour les scientifiques du début du siècle, à l'époque de Poincaré, le concept géométrique est une convention de l'esprit.

Une autre vision de ces origines mettrait, aujourd'hui, l'accent sur le fait que nous tentons de repérer et de capter autour de nous des formes ou des signes qui sont déjà dans la nature et qui s'apparentent à ceux que nous sommes aptes à reconnaître parce que nous en portons l'empreinte.

« On trouve assez fréquemment chez les mathématiciens des idées analogues à celle-ci. Il leur arrive de considérer leurs découvertes non comme des *créations* de leurs facultés combinatoires, mais plutôt comme des captures que ferait leur attention dans un trésor de *formes préexistantes et naturelles*, qui n'est accessible que par une rencontre assez rare de rigueur, de sensibilité et de désir<sup>196</sup> ».

Dans cette quête, les « fruits de l'imaginaire créatif, les images, les concepts, les idées, les théorèmes, les poèmes, ont-ils une existence propre ou (ne) seraient-ils (que) des intermédiaires, des langages... ? <sup>197</sup> ».

« Car partout où la pensée mathématique se décide - le plus souvent après de longs préparatifs et de nombreux tâtonnements d'essais - à rassembler dans *un* foyer spirituel un riche concept de relations jusque-là envisagé et étudié isolément et à le désigner au moyen d'un symbole, alors grâce à cet acte fondamental de symbolisation intellectuelle, les parties même qui restaient auparavant très éloignées et dépourvues de connexions apparaissent se rassembler en un tout, qui de prime abord n'est ordinairement rien de plus que le tout d'un problème, mais qui comme tel, implique déjà la garantie de sa solution future<sup>198</sup>. »

Beaucoup de questions, peu de réponses !

Et parmi toutes ces interrogations, évitons encore une fois, le piège des débats sur l'inné et l'acquis et la quête de quelque certitude en ce domaine. Notre hypothèse n'en serait pas éclaircie. La question que nous nous posons est des plus anciennes et n'a jamais trouvé de réponse totale ou définitive.

Si nous avons parfois essayé de "jouer" mentalement à nous ranger tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, en cherchant "intuitivement" ce qui nous paraissait le mieux fondé, c'était surtout pour "frotter" des raisonnements contradictoires en espérant trouver une "tierce partie".

En effet, dans la perspective que nous avons choisie, le "sens propre" n'est pas forcément premier, le "sens figuré" n'est pas lui-même second, le monde intérieur construit le monde extérieur et réciproquement !

La rencontre entre un sujet "subjectivant" et un objet "objectivant", entre ce qui est "imaginé" et ce qui est "raisonné" faisant le reste... et recréant le monde ?

Cependant ces "allers et retours" incessants nous concerne puisque notre objectif reste la quête de ressources personnelles par la prise en compte d'une psychopédagogie de la fonction imaginante associée à celle de la logique. Il ne s'agit pas d'éliminer le rationnel qui reste *sine qua non*, ni de le mélanger à l'irrationnel. Il s'agit d'encourager « le rôle de l'imaginaire individuel dans le processus mental qui libère l'esprit des contraintes ou des a priori et lui permette de franchir un saut qualitatif<sup>199</sup> ».

Stimulés par une double motivation, dont l'une émergeant des nécessités réflexologiques et l'autre des pressions du milieu ou du moment, ces mouvements créeraient dans un double antagonisme, la motivation et la liberté de penser de chaque sujet. De là pourrait naître, alors, une propédeutique, qui accroîtrait peut-être la concentration intellectuelle, son organisation et participerait de l'aptitude à penser d'autres activités philosophiques, politiques, artistiques et d'abord poétiques !

Notre démarche porte donc plus particulièrement sur l'appel à ce "sens figuré" que négligent de considérer généralement les pédagogues, appuyant d'emblée leurs enseignements et leurs recherches sur le "sens propre."

---

<sup>196</sup> VALÉRY Paul, *Œuvres*, tome I, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, Edition établie et annotée par Jean Hutier, 1957, Tours. In "Variété", p 858 "Au sujet d'Eureka", à Lucien Fabre, à propos d'*Eureka* d'Edgar Poe.

<sup>197</sup> CONNES Alain, "A la recherche d'espaces conjugués", in *Sciences et imaginaire*, sous la Direction de Ilke Angela Maréchal, Bibliothèque Albin Michel- Sciences, Luçon 1994.

<sup>198</sup> CASSIRER Ernst, *La philosophie des formes symboliques*, Ed. de Minuit, 1972, Alençon. Tome I. *Le langage*. Tome II *La pensée mythique*. Tome III. *La phénoménologie de la connaissance*, p. 442.

<sup>199</sup> CONNES Alain, "A la recherche d'espaces conjugués", in *Sciences et imaginaire*, sous la Direction de Ilke Angela Maréchal, Bibliothèque Albin Michel- Sciences, Luçon 1994., p 96.

Car « si l'univers est construit sur un plan dont la symétrie profonde est, en quelque sorte présente dans l'intime structure de notre esprit, l'instinct poétique doit nous conduire aveuglément à la vérité<sup>200</sup> ». Alors pourquoi ne pas associer "l'objet" mathématique à des aires cérébrales *a priori* très éloignées qui impliqueraient la subjectivité ?

Ces réflexions et interrogations confirment l'intérêt d'un rapprochement entre les fondements de la géométrie et de certaines formes symboliques déjà évoquées.

## Des formes de la nature

Sous angle tout autre, voici d'autres réflexions concernant cette fois les formes et les nombres que l'on retrouve aussi bien dans les jeux des nombres mathématiques<sup>201</sup> que dans certains phénomènes biologiques et naturels. Nous ne prétendons, en aucun cas, établir un lien direct entre ces recherches et la nôtre. Cependant, malgré les pièges signalés de l'analogie..., celles-ci nous ont intriguée par les rapprochements que nous ne pouvions pas nous empêcher de faire. Des éclairages divers et parfois contradictoires ont alimenté de nouveaux questionnements. C'est dans cette attitude qui "donne à penser" sans jamais trouver de vérité, que nous proposons de les évoquer brièvement.

Dans un ouvrage intitulé *Les origines de la géométrie*<sup>202</sup>, Michel Serres retrace à sa manière, l'histoire très controversée de Thalès. Voici les extraits historiques sur lesquels il s'est appuyé.

Diogène Laërce : "Hiéronyme dit que Thalès mesura les pyramides d'après leur ombre, ayant observé le temps où notre propre ombre égale notre hauteur. *Vie, doctrine, et sentences des philosophes illustres* ; Thalès, I, 27.

Plutarque : "...il a aimé ta façon de mesurer les pyramides... en plaçant seulement ton bâton à la limite de l'ombre portée par la pyramide, le rayon de soleil tangent engendrant deux triangles, tu as montré que le rayon de la première ombre à la seconde était aussi celui de la pyramide au bâton. mais on t'a aussi accusé de ne pas aimer les rois..." Sept. Sap. Conv. II, 147A.

Ces extraits qui mettent en scène Thalès et son fameux théorème, montrent l'émergence, sur un fond pratique et sur une simple perception préalable, d'une forme puis d'un raisonnement abstrait. La vue est ici le sens d'où naît la forme spatiale et tangible où vont s'inscrire en les miniaturisant des mesures et des proportions qui articuleront des raisonnements.

On peut "rêver" de cette scène : le soleil trace l'ombre portée d'un homme, d'un bâton, d'une pyramide sur les sables du désert ! Thalès, le "contemplatif", aurait-il reçu sa leçon de géométrie de la lumière et du soleil ?

Ce récit, dont on ne sait s'il est mythique, mystique ou légendaire, incite pourtant l'intelligence et la mémoire à la compréhension.

La dramatisation déclenche le véhicule du savoir !

Nous passons du percept, à la représentation, puis à un rêve imaginaire.

Nous passons de l'ocularité à la profondeur et, enfin, au principe des similitudes où "tout est autre mais le même", alors apparaissent bien les propriétés de l'espace euclidien, forme du fantastique, proposé et décrit par Gilbert Durand.

La pensée abstraite prendrait ici naissance à partir de la contemplation du milieu cosmique, en traversant la dimension imaginaire.

C'est l'origine d'un savoir à partir d'une pratique, comme il existe l'origine de pratiques à partir d'un savoir. Difficile de décider d'un ordre entre ce qui vient de l'intérieur de l'homme ou ce qui vient de l'extérieur. Tout ce que l'on peut dire, c'est que les deux sont liés pour prendre du sens. Et s'ils se font naturellement l'écho l'un de l'autre : c'est parfait !

Ainsi les intimations du milieu cosmique et les pulsions instinctives trouvent-elles leur équilibre au sein de la psyché.

---

<sup>200</sup> VALERY Paul, *Œuvres*, tome I, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, opus cité, p 857.

<sup>201</sup> STEWARD Ian, "Un peu, beaucoup à la Fibonacci...", *Visions mathématiques*", *Pour la science*, n° 208, février 1995. Steward I., Professeur de mathématiques à l'Université de Warwick.

<sup>202</sup> SERRES Michel, *Les origines de la géométrie*, Flammarion, 1993, p 195.

La méditation de Thalès devant les sables du désert, rêverie sur l'espace, inspire une poésie qui précède de très loin les conclusions de son théorème, mais ne lui fait pas obstacle. "Le noyau de savoir est sans cesse enveloppé par le mythe"... "L'idée ne se démarque pas de l'idole"<sup>203</sup>.

## Phénoménologie des formes de la matière

Les travaux d'Yves Couder et de Stéphane Douady<sup>204</sup> sur la naissance des formes dans la matière sont d'une tout autre inspiration qui porte sur un repérage et l'analyse générale des formes prises par le vivant. Or, la phénoménologie de ces formes échapperaient finalement aux pures explications physiques qui avaient cours jusque-là.

Ces deux chercheurs posent à nouveau la question : "Qu'est-ce que le vivant ?" Leur réponse est que "le vivant c'est la forme" et ils se demandent alors, s'il n'existerait pas une mémoire des formes. Yves Couder parle même d'archétypes de formes dans le géométrisme de la nature. Et tous deux s'interrogent sur les relations naissant de la rencontre de formes archétypales qui se ressemblent.

Ainsi, par exemple, l'apex est-il un centre autour duquel viennent s'installer régulièrement les nouvelles branches ou les nouvelles feuilles. Ces formes "cristallines", combinent chaque écaille de pomme de pin qui vient s'installer à la même distance que les précédentes.

C'est le lieu d'un système physique interactif qui débouche sur la création de la spirale et sur le jeu du fameux nombre d'or que l'homme, "étrangement", (re)connaît depuis longtemps.

Certains scientifiques demeurent réticents à faire intervenir la géométrie dans ces observations. Mais les phénomènes de viscosité, de capillarité, de tension superficielle... l'A.D.N.<sup>205</sup>, et la naïveté tendre et joyeuse des bulles de savon montrent bien l'organisation et la croissance régulière de ces formes.

"Le vivant est géomètre" : il faut inventer les mathématiques du vivant comme le déclaraient dans une émission de France-Culture Douady et Couder<sup>206</sup>.

Ces deux chercheurs se demandent comment réintroduire le rapport d'un "espace-temps" qui se substituerait aux seuls raisonnements hypothético-déductifs dans les perspectives de l'évolution des formes.

A nouveau, la question se pose : comment sortir d'une part d'un positivisme plat, éliminant l'imaginaire des sciences, et d'autre part de son corollaire et sous une autre forme : le dogmatisme, l'obscurantisme ou les croyances débridées.

Douady et Couder ont, par ailleurs, réhabilité l'esprit des travaux de D'Arcy Thomson, philosophe de la nature, cultivé, littéraire, somme immense s'appuyant sur toutes les connaissances de son temps. Son œuvre singulière, occupe une position unique entre mathématiques, physique, biologie... tout en laissant une place ouverte à l'imaginaire et à l'humanisme.

Pour ces chercheurs contemporains, D'Arcy Thomson, pour qui "tout est nombre", n'est pas crédible dans certains de ses raisonnements sur la croissance des formes ; toutefois sa liberté de penser et d'imaginer,

---

<sup>203</sup> Opus cité, p 213.

<sup>204</sup> DOUADY Stéphane , Professeur à l'Institut universitaire de France, Université de Paris VII  
COUDER Yves, chargé de recherches au CNRS, "*Les spirales végétales*", La Recherche, 250, janvier 1993, pp. 26-35.

<sup>205</sup> C'est à partir de l'introduction des fractals dans un ordinateur et en étudiant leur dynamique et leur évolution que Jean-Claude Perez "avoue" avoir découvert l'existence du célèbre nombre d'or dans la construction du "langage caché" de l'A.D.N. J.C. Pérez est Docteur ingénieur en mathématiques et informatique, pionnier de l'intelligence artificielle, lauréat des Prix "Sciences-Frontières", cofondateur du laboratoire GénEthics, chargé d'appliquer sa découverte à la génétique. On peut se procurer son disque : "Musique des gènes", à l'association GenEthics, 7 AV. de Terre-Rouge, 33127 Martignas.

<sup>206</sup> DOUADY Stéphane , COUDER Yves et PROCHIANTZ Alain, Directeur de recherche au CNRS, France-Culture : *La science et les hommes*, émission animée par Stéphane Déligesorges. L'émission du 01.03.1995, portait comme titre : "La naissance des formes". Le débat éportait sur la traduction française récente de *Forme et croissance* de D'Arcy Wentworth Thomson, aux éditions du Seuil, "*Sources du savoir*", (traduction de Dominique Teyssié, édition abrégée de Jonh Tyler Bonner, avant-propos d'Alain Prochiantz, préface de Stephen Jay Gould)

D'Arcy Thomson(1860-1948) fut Professeur de zoologie à l'Université de St Andrews, Ecosse. Spécialiste des Arthropodes, traducteur d'Aristote, statisticien en pêcheries, prosateur classique : il est aujourd'hui reconnu comme un des esprits universels de ce siècle.

s'appuyant sur une géométrie naturelle et sur l'intuition, explique sa grande influence actuelle sur l'esprit scientifique, en un temps où nous semblons, sortir peu à peu des limites étroites d'un positivisme plat et austère.

La phénoménologie des formes pourrait-elle se faire à son tour l'écho de ce rapport incessant entre notre nature et les autres formes du vivant ? Ou bien, comme le disait Paul Valéry<sup>207</sup>, faut-il placer "parmi les arcanes" ce qui "excite le plus les intelligences".

### *Formes et forces*<sup>208</sup>

Voici, dans un autre registre, quelques pistes ouvertes par René Huyghe dans son long *Dialogue avec l'invisible* : il s'agit cette fois d'orienter nos interrogations vers l'art. Cet amoureux des formes cherche une philosophie reliant non seulement les hommes entre eux, mais encore les hommes à l'univers<sup>209</sup>.

« ...les enfants, les primitifs, loin d'offrir une vision naïve, appréhendent par formes affirmées, simplifiées. »

« Si la géométrie est ainsi inhérente à nos modes de pensée, a-t-elle son répondant au sein de la Nature? »

« D'emblée l'univers apparaît partagé entre l'élan des forces et la définition des formes<sup>210</sup>. »

Ainsi, « ...la géométrie n'est pas le fruit d'une longue élaboration et d'une recherche ; elle est, en quelque sorte en attente dans l'esprit humain, où elle correspond à des structures fondamentales ; elle y est prête à se trouver des applications. »

René Huyghe - influencé par la gestaltthéorie - s'interrogeant pour savoir s'il faut donner la parole d'abord à la physique ou d'abord à la psychologie, si les formes sont hors de nous ou en nous, présume que : « la conception de l'univers pourra être ébranlée par de nouvelles exigences expérimentales, elle pourra être transformée de fond en comble ; la table rase est illusoire : on voit toujours régner le préjugé de formes arbitraires qui s'imposent simplement parce qu'elles sont dans la routine ou sans doute dans la nature de l'esprit humain ». De la nature à l'art, de la nature à l'homme « la cohésion logique n'est jamais rompue <sup>211</sup> ».

L'intelligence a toujours été séduite par certaines présentations géométriques !

« Un seul exemple suffira, celui des constructions en cercles concentriques. Elles sont particulièrement commodes pour la pensée, car elles permettent à la fois d'assurer à l'ensemble l'unité parfaite et simple de la circonférence équidistante en tous ses points d'un centre unique, et de créer une diversité de degrés en multipliant les bandes successives. Aussi retrouve-t-on ce dispositif depuis la plus haute antiquité, aussi bien pour exposer un système de connaissances ou d'idées, que pour représenter l'univers et sa structure spatiale.

Il a un tel prestige que notre pensée en fait usage dans le domaine abstrait des idées, où une figure géométrique ne peut avoir de valeur que symbolique ou démonstrative<sup>212</sup> ».

Et ce support, utilisé à la fois par l'alchimie et par la chimie, fournit une cohérence dans l'art de fabriquer l'or comme dans celui de représenter l'unité des éléments.

Or, cette géométrie des formes, celle de la règle et du compas, « répond aussi à la loi d'économie à laquelle l'intelligence est fidèle. Elle triomphe dans les époques classiques, pour affirmer le pouvoir que s'arroge alors l'esprit de plier à son ordre permanent le flux instable des phénomènes, - ou inversement dans les époques troublées, comme un refuge éliminant les menaces de la réalité, jusqu'à se confiner dans l'abstraction<sup>213</sup>. »

Mais ces formes de l'espace, « ces milliers d'alvéoles où s'arrête le temps » comme l'écrivait Bachelard<sup>214</sup>, contiennent aussi en gestation la rêverie des hommes, la poésie et la source de toute idée.

Ainsi comme le déclarait Faulkner dans son "Discours de réception du Prix Nobel en 1950" : « La voix du poète ne doit pas obligatoirement se cantonner à dire la condition humaine, elle peut être l'un des instruments, l'un des piliers qui lui permette de supporter les épreuves et de triompher. »

---

<sup>207</sup> VALÉRY Paul, *Œuvres*, tome I, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, opus cité, p 856.

<sup>208</sup> HUYGUE René, *Formes et forces, de l'atome à Rembrandt*, Flammarion, Paris, 1971.

<sup>209</sup> HUYGUE René, *Formes et forces*, Op. cit. p. 8.

<sup>210</sup> HUYGUE René, *Formes et forces*, Op. cit., p 9.

<sup>211</sup> HUYGUE René, *Formes et forces*, Op. cit., p 12.

<sup>212</sup> HUYGUE René, *Formes et forces*, Op. cit., p 120.

<sup>213</sup> HUYGUE René, *Formes et forces*, Opus cité, p 120.

<sup>214</sup> BACHELARD G., *La poétique de l'espace*, PUF, Paris, 1974, p 27.

Ces interrogations sur la géométrie dans ce qu'elle a, *en apparence*, de plus élémentaire, la rapproche *naturellement* d'une autre forme, celle du mandala. et nous sommes conduite à penser qu'un enseignement portant sur le tracé des structures de base de la géométrie prises comme symboliques, serait peut-être d'ordre à activer les compétences profondes et secrètes de l'esprit humain pour "comprendre", pour "réfléchir" ou pour "deviner" le monde qui nous entoure.

En fait, nous n'avons rien trouvé de plus simple et de plus complexe que ces premières formes de la géométrie où le vide appelle des réponses, où le plein est en devenir.

Alors nous proposons d'aborder avec plus de précision le mandala, cet autre concept que nous avons commencé à rapprocher de la géométrie, sans l'avoir encore véritablement défini.

## b) Anthropologie du mandala

### Origines du concept

Pour tenter d'aborder le sens du mot "mandala" et pour éviter les pièges de l'arbitraire ou d'une certaine mode, il est important de se pencher sur son origine linguistique et sur son histoire.

Jusqu'à une période très récente, ce terme n'était pas familier du grand public. Très peu usité en Occident, sauf chez de rares initiés, artistes ou érudits, le mot "mandala" désigne de façon restrictive un symbole<sup>215,216</sup>, illustré par des figures bouddhiques tantriques.

Le terme(mandala) n'apparaît pas dans les dictionnaires courants de plus d'une dizaine d'années et la plupart des dictionnaires étymologiques n'en portent pas la trace. Récemment encore, dans les ouvrages populaires, les définitions succinctes du mandala restent rattachées à une tradition ésotérique lointaine : celle de l'Inde.

Pourtant, depuis 1831 Helena Blavtsky<sup>217</sup> a jeté un pont entre les cultures de l'Orient et de l'Occident. D'origine ukrainienne, elle voyage en Inde et tente d'approcher le Tibet, alors terre fermée, pour en découvrir la philosophie et la sagesse qui la fascinent. Les représentants de l'Empire britannique qui administrent ces régions, ne sont pas très accueillants pour cette "illuminée" qui encourage les indigènes à conserver leurs anciennes traditions.

Cette femme visionnaire pense déjà que le rapprochement de deux modes de pensée profondément différents, celui de l'Occident et celui de l'Orient, pourrait peut-être permettre de sortir de la crise engendrée par le positivisme et le matérialisme occidental.

C'est en lisant l'un de ses ouvrages : *La clef de la théosophie*, paru en Allemagne en 1907, que Gandhi lui-même dira : « Ce livre me délivra de la notion que les missionnaires m'avaient inculquée sur l'hindouisme et selon laquelle il n'était que superstition populaire. »

Mais Helena Blavtsky ouvre surtout la voie d'une redécouverte de l'Inde aux artistes du début de notre siècle.

En 1909, Wassily Kandinsky, un des pères de la peinture abstraite, découvre à son tour *La clef de la théosophie* ; il crée alors, inspiré par le concept du mandala, ses fameux "cercles de couleur" dans lesquels la disposition des formes et des teintes a pour mission d'éveiller en l'homme la nostalgie du "pur et de l'ultime suprasensible". La recherche de ces états colorés, organisés à partir d'une géométrie ésotérique, destinés "à affiner l'âme humaine", inspirera Malevitch, Mondrian, Klee, Matisse en rupture avec la montée du matérialisme historique et du positivisme plat contaminant tout l'Occident.

---

<sup>215</sup> CHEVALIER Jean et GHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles, mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Ed. Robert Flammarion, 1969. Edition revue et augmentée 1982 et 1991. Voir article : "mandala".

<sup>216</sup> *Encyclopaedia universalis*, Paris. Voir article : "Mandala".

<sup>217</sup> *Tibet, la Roue du temps, pratique du mandala*, Acte Sud, mars 1995. Voir p. 13, l'article "Universalité d'une forme" de Jean Pierre Barou, Commissaire de l'Exposition *Tibet, la Roue du temps*, Etablissement du parc de la Villette, mars-avril 1995. Dans *Helena P. Blavtsky ou la réponse du Sphinx*, Noël Richard-Nafarre, 1991, retrace des récits sur la vie d'Helena P. Blavtsky.

A Moscou, Malevitch - le créateur du Carré noir sur fond blanc, nouveau pas de géant sur la voie de l'abstraction - lit la revue *Vestnik Teosofii*, organe moscovite de la théosophie. Ses tableaux "suprématistes" lui valent bientôt d'être arrêté par le K.G.B.

Pour sa part, il cherche à toucher l'être profond caché derrière les apparences et, en parlant de la "conscience intuitive", il lance cette phrase fondamentale : « Quelle absurde doctrine de croire que nos yeux sauraient voir ! <sup>218</sup> »

Sans avoir été initiés aux arcanes complexes du mandala tantrique dont l'objectif reste de dépouiller l'ego de son trop plein, ce sont donc les artistes du début de ce siècle qui les premiers se penchent sur les effets psychologiques du mandala. Ainsi Matisse prétendra que ses couleurs ont un pouvoir de "calmant cérébral"

Les visions libérées du réel et transmises par les philosophie de l'Inde, entraînent ces peintres à chercher dans les objectifs de l'art, la stimulation d'une autre forme de connaissance, liée à la méditation.

Bien au-delà de l'esthétisme devenu "escroquerie", comme le dira Kandinsky, la peinture doit offrir une surface agissante touchant à l'essence même de l'être.

Un peu plus tard, l'intérêt par les sociétés occidentales des systèmes de pensée et des religions orientales va s'accélérer. Les recherches de Jung que nous évoquons un peu plus loin, ont largement contribué à ce regain d'intérêt - le mot "mandala" s'est mis alors à circuler plus largement dans notre langue.

Aujourd'hui ce mot devient courant. Nous avons d'ailleurs recueilli de nombreux documents, des articles de journaux, des objets, nous avons repéré toutes sortes de manifestations musicales<sup>219</sup>, artistiques, ésotériques se référant au mandala.

Cette "nouvelle mode" suscite des réactions, parfois extrêmes, et à l'évidence liées à des interprétations très confuses. Elle déclenche chez des individus en quête de nouvelles valeurs un "engouement subit" lié à tout ce qui est ésotérique ou "différent".

Dans le même moment, d'autres ne manquent pas d'en faire commerce<sup>220</sup>, provoquant à leur tour des réactions de défiance vis à vis de tout ce qui est mal connu, manipulateur ou obscur.

Or le mot "mandala", tiraillé parfois entre les mystifications ou les présomptions sectaires, porte en réalité la richesse d'une très vieille histoire.

On retrouve son origine dans le *sanskrit*, cette langue indo-européenne, fixée aux environs de l'ère chrétienne, dont le nom signifie "*construit(selon les règles de la grammaire), préparé*".

« Le sanskrit a été utilisé sans interruption jusqu'à nos jours comme le principal véhicule de toutes les activités intellectuelles : grammaire, logique, exégèse, sciences, techniques, droit, rituel, philosophie etc...., et belles lettres.<sup>221</sup> »

« Tout ce que l'esprit humain a pu concevoir a eu son expression en sanskrit.<sup>222</sup> »

La parenté de plusieurs familles de langues de l'Europe à l'Inde « sert de base à l'hypothèse d'un habitat commun des locuteurs de la langue originale, puis d'une dislocation et de migrations dans les territoires où les langues filles sont historiquement attestées.<sup>223</sup> »

Or si le mot "mandala" reste aujourd'hui utilisé dans les langues de l'Inde désignant essentiellement un symbole de méditation, nous verrons que le concept initial qu'il recouvre apparaît, mais sous d'autres vocables, dans les diverses cultures plus ou moins éloignées.

En effet, à l'origine le mandala signifie simplement :

---

<sup>218</sup> *Tibet la Roue du Temps*; opus cité. BAROU Jean-Pierre, "Universalité d'un forme", p. 16. Jean Pierre Barou est l'auteur de *L'œil pense, essais sur les arts primitifs contemporains*, Ed. Balland, Paris, 1993.

<sup>219</sup> HARVEY Jonathan, "*Bhakti*", œuvre pour orchestre de chambre et bande magnétique. Ce compositeur britannique, s'inspire du "Rig Veda", hymne sanskrit vieux de plus de 4000 ans ; son œuvre "*Bhakti*" écrite en 1982, est construite comme un "mandala" : l'écriture musicale très précise mais d'une extraordinaire liberté évolue progressivement en courts mouvements symétriques autour d'un axe central.

<sup>220</sup> De nombreuses activités sont fédérées ou commercialisées autour d'une forme de "mandala". La qualité pédagogique et les finalités données à ces activités restent très difficile à évaluer. C'est un peu comme si, sous couvert de mandala on pouvait tout faire. C'est donc une raison supplémentaire pour préciser ce mot et tenter d'en mieux comprendre le sens.

<sup>221</sup> *Encyclopædia Universalis*, Ed. revue et corrigée de juillet 1990, vol. 20, p 571. Article : "Sanskrites(langues et littérature)."

<sup>222</sup> Op. cit., pp. 574, "la littérature d'enseignement."

<sup>223</sup> Op. cit., pp. 571, La langue sanskrite, historique."

***centre et espace organisé autour du centre.***

Des représentations correspondant à cette définition se serait d'abord répandues en Mésopotamie, puis à travers la vieille culture préboudhique de l'Inde.

On trouve par ailleurs ce motif, dans l'Égypte ancienne : il symbolise les représentations d'Horus entouré de ses quatre fils. La combinaison du cercle et du carré organisés autour du centre, en constitue une caractéristique.

Cette même forme est couramment représentée au Moyen-Âge. C'est une des figures symboliques, sur lesquelles s'appuient les représentations du monde chrétien. Au milieu du cercle se croisent souvent deux axes qui distribuent les quatre orientes ou l'évocation des quatre Évangélistes, il entoure généralement la représentation centrale du Christ.

A leur tour, les "rosaces" des cathédrales gothiques, recouvrent dans leurs tracés et leurs couleurs des significations à valeur symbolique destinées à parler aux âmes pour les éveiller et les entraîner du chaos vers la lumière.

Ces messages organisant une certaine représentation du monde, s'expriment à l'intérieur de formes géométriques qui s'organisent autour d'un centre.

Mais à la place du lotus qui orne souvent le cœur des mandalas de l'Orient, les symboles de l'Occident - et le nom de la rose (rosace) - l'ont emporté.

Nous aurions pu, dans cette recherche, utiliser le terme de "rosace" comme synonyme mais il semble moins universel, plus connoté, trop régional.

D'autres symboles comme la roue, la spirale<sup>224</sup>, le labyrinthe sont proches du mandala et se construisent eux aussi autour d'un centre en combinant des structures plus ou moins symétriques, plus ou moins concentriques.

Cependant ces derniers termes sont plus spécialisés : ils portent en eux-mêmes leur propre fonction symbolique<sup>225</sup>.

La rosace, la roue, la spirale, le labyrinthe peuvent d'ailleurs comme on le voit souvent <sup>226</sup> s'inclure à l'intérieur de certains "mandala" : ces derniers peuvent donc contenir les autres formes. L'inverse n'est pas évident.

En ce qui nous concerne, c'est le mot "mandala" dans son acception la plus dépouillée de **"cercle" ou de "centre" entouré d'une périphérie dont les éléments sont organisés de différentes manières**, que nous retiendrons, et cela pour les raisons que nous venons d'énoncer.

Ainsi, par exemple, la Place de l'Étoile vu de dessus, est un mandala ; l'iris de notre œil en est un autre ; les oursins, les cristaux de neige, les fleurs, les napperons, les boucliers en sont aussi.

Ce concept est paradoxalement vide et plein ! Voilà pourquoi il nous intéresse : il peut en effet se combiner avec les formes les plus simples en apparence, il peut aussi inspirer et contenir la possibilité d'une infinité d'autres formes symboliques ou logiques, beaucoup plus complexes. De plus, comme nous l'avons montré, il s'apparente aux premiers tracés de la géométrie euclidienne.

L'espace circonscrit par le cercle, contient dans son essence même, le concept de centre ; inversement le centre, est nécessairement centre de quelque chose. Le jeu du diamètre et des rayons permet de construire autour de ce point, la croix, le carré, le triangle, la spirale auxquels nous pourrions rajouter de nombreuses figures de plus en plus élaborées, telles que le pentagone, l'heptagone etc....

Au creux de toutes ces formes combinées, viennent s'organiser à l'infini, par construction ou par analogie, des formes abstraites ou figuratives, des repères, l'élaboration des phrases ou des idées.

Or, bien que le tracé de ces figures se réalise en apparence à partir de repères posés dans le plan, leur représentation mentale, contient d'emblée la troisième dimension.

Et comme différents centres interdépendants peuvent être "imaginés" à leur tour, s'organisent autour d'eux un espace et un temps symbolique, vécu par l'esprit dans plusieurs dimensions.

---

<sup>224</sup> PURCE Jill, *La spirale mystique, le voyage itinérant de l'âme*, Ed. anglaise *The mystic spiral*, Thames and Hudson, Londres, 1992. Ed. française, Librairie de Médicis, Paris, 1994. Traduit de l'Anglais par Carlo Suarèz

<sup>225</sup> Voir l'article de Michel Zehnacker, "Variation chrétienne, le labyrinthe", dans *Tibet la Roue du Temps*, Acte Sud, 1995, p. 81. Opus cité, note 1.

<sup>226</sup> CHEVALIER Jean et GHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles, mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Ed. Robert Flammarion, Paris 1969. Opus cité. Voir dans la réédition d'août 1991 : "rosace" (rose, roue)pp.822 ; "labyrinthe", pp. 554 ; "mandala", pp. 607.

Nous retrouvons ici les trois propriétés de l'espace du fantastique décrit par Gilbert Durand : l'ocularité, la profondeur et l'ubiquité.

Cet espace peut simultanément être simple ou compliqué, immense ou minuscule, spontané ou réfléchi. En soi, le concept du mandala ne contient rien mais il peut contenir ou participer à la représentation d'un grand nombre d'images ou d'idées.

## Ambivalence de cette forme

Comme nous l'avons laissé entendre, nous constatons, par ailleurs, que les formes prises par les mandalas sont en même temps *formes géométriques*, - à la base des constructions de la pensée dans l'espace et le temps : architecture, peinture, géographie, astronomie, calendriers, horloges, etc...., et *formes symboliques* sur lesquelles s'appuient de nombreuses représentations : philosophiques, religieuses, sociales, pédagogiques.

Cette coïncidence est intéressante, puisque sous des formes proches, ces figures recouvrent deux modes de la pensée humaine, largement dissociés de nos jours, celle du mode gauche et celle du mode droit, dont nous avons déjà parlé en présentant les recherches de Sperry<sup>227</sup>. C'est ainsi qu'un support tel que le mandala crée un "va et vient" entre une logique rationnelle, - fondée sur des calculs, des déductions, des figures, des mesures, sur laquelle s'appuie, par exemple, l'enseignement de la géométrie actuelle, - et une autre logique créative et intuitive - naissant spontanément du tracé et suscitant l'analogie, la métaphore, la globalité, l'imagination symbolique<sup>228</sup>.

## Universalité du mandala

Au-delà des réflexions premières sur les éventuelles origines indo-européennes du mot mandala, nous constatons l'universalité de sa trace.

Comme l'avait souligné Jung<sup>229</sup>, des mandalas sont déjà tracés à l'époque du paléolithique supérieur, dans les peintures rupestres rhodésiennes.

Dans certaines cavernes, l'existence de dessins baptisés aujourd'hui "roues solaires" en est le témoignage. Or, Jung prétend que « le symbole est d'une part l'expression primitive de l'inconscient et, d'autre part, l'idée qui correspond à la plus haute réalité pressentie par la conscience<sup>230</sup> ».

Cette forme préconceptuelle nous rapproche ainsi, dans l'histoire de la pensée, de nos lointains ancêtres.

C'est un lieu commun que de dire qu'on retrouve des mandalas dans d'autres cultures plus ou moins éloignées : celle des Indiens d'Amérique<sup>231</sup>, des tribus de l'Amazonie, celles des peuples d'Afrique.

En Australie encore, les Aborigènes tracent régulièrement sur le sol du désert, d'immenses rosaces éphémères, faites d'enroulements géométriques et circulaires à partir de sables aux pigments naturels et de plumes multicolores. Le rituel qui préside à ces réalisations procède d'une participation à la vie de tous les êtres qui les entourent. La cohérence de ces figures et leur précision rigoureuse avait dérouté les premiers ethnologues jugeant des "sauvages" incapables d'une telle abstraction !

Et pourtant, partout où vivent les hommes, la forme des villages, les habitations, les objets d'art, les mosaïques, les jeux, les rondes d'enfants, les rituels sacrés, les danses, répètent et emboîtent depuis des millénaires, ces formes élémentaires, universellement humaines, que sont essentiellement : le centre, le cercle, la croix, le carré, le triangle, la spirale et tout ce qui les combine.

---

<sup>227</sup> SPERRY, voir p.87

<sup>228</sup> ISRAËL L., *Cerveau droit cerveau gauche, Culture et civilisation*, Plon, Paris 1995 (317 p.) Cet ouvrage montre la raison et la nécessité de prendre en compte d'urgence et pédagogiquement ces données. Mais l'auteur semble lui-même entraîné dans un mythe ethno-centriste : celui d'une élite qui détiendrait la véritable culture. Cette déviance devient, paradoxalement, un bel exemple de ce qui est démontré.

<sup>229</sup> JUNG C.G., *Psychologie et alchimie*, (traduit de l'Allemand et annoté par Henry Pernet et le Docteur Roland Cahen, première édition allemande 1944.), Ed. Buchet/Chastel, 1991, p.125.

<sup>230</sup> JUNG C.G., *Commentaire sur le mystère de la fleur d'or*, Ed. Albin Michel, 1987, p.47.

<sup>231</sup> Nous évoquerons, dans les pages qui suivent, les peintures médicinales des Indiens Navajos.

## Mandalas et premiers dessins d'enfants

Le tracé de ces premiers cercles apparaît donc déjà dans les peintures rupestres de la préhistoire, en Californie, dans la Cordillère des Andes... On les retrouve sur tous les continents<sup>232</sup> et chez les peuples les plus isolés, les plus éloignés les uns des autres.

Plus étonnant, ces mêmes formes apparaîtraient de manière spontanée dans les premiers dessins de l'homme. C'est, du moins, ce que prétendent deux psychanalystes d'enfants, Varenka et Olivier Marc<sup>233</sup>. C'est en ethnologues qu'ils ont recueilli et collectionné dans le monde entier, auprès de populations de tous les milieux, cette trace première de l'origine du trait : ils ont ainsi pu comparer des milliers de dessins d'enfants en provenance de toute la planète.

Comme le prétendent ces grands voyageurs, le petit homme, dont le « geste graphique et la parole prennent place spontanément en ce même temps pendant lequel il nous livre ce qui l'obsède : des rythmes, du mouvement, des petits points, le cercle. Il se les approprie à la manière de son ancêtre Homo sapiens. » Cette émergence première du trait, première trace d'une aptitude à symboliser, accompagne le temps de bien se redresser pour trouver la verticale, de trouver sa stabilité par rapport à l'horizontale, puis de commencer à marcher<sup>234</sup>.

---

<sup>232</sup> PRÉ M., *Mandalas de tous les pays*, Diffusion Marie Pré, voir Biblio.

<sup>233</sup> MARC Olivier et Vrenka, *Premiers dessins d'enfants, le tracé de la mémoire*, Nathan sept. 1992.

<sup>234</sup> Serait-ce l'expression spontanée de cet instinct réflexologique mis en évidence par l'Ecole de Léninegrad et dont Gilbert Durand souligne la direction à travers la structure symbolique héroïque ?

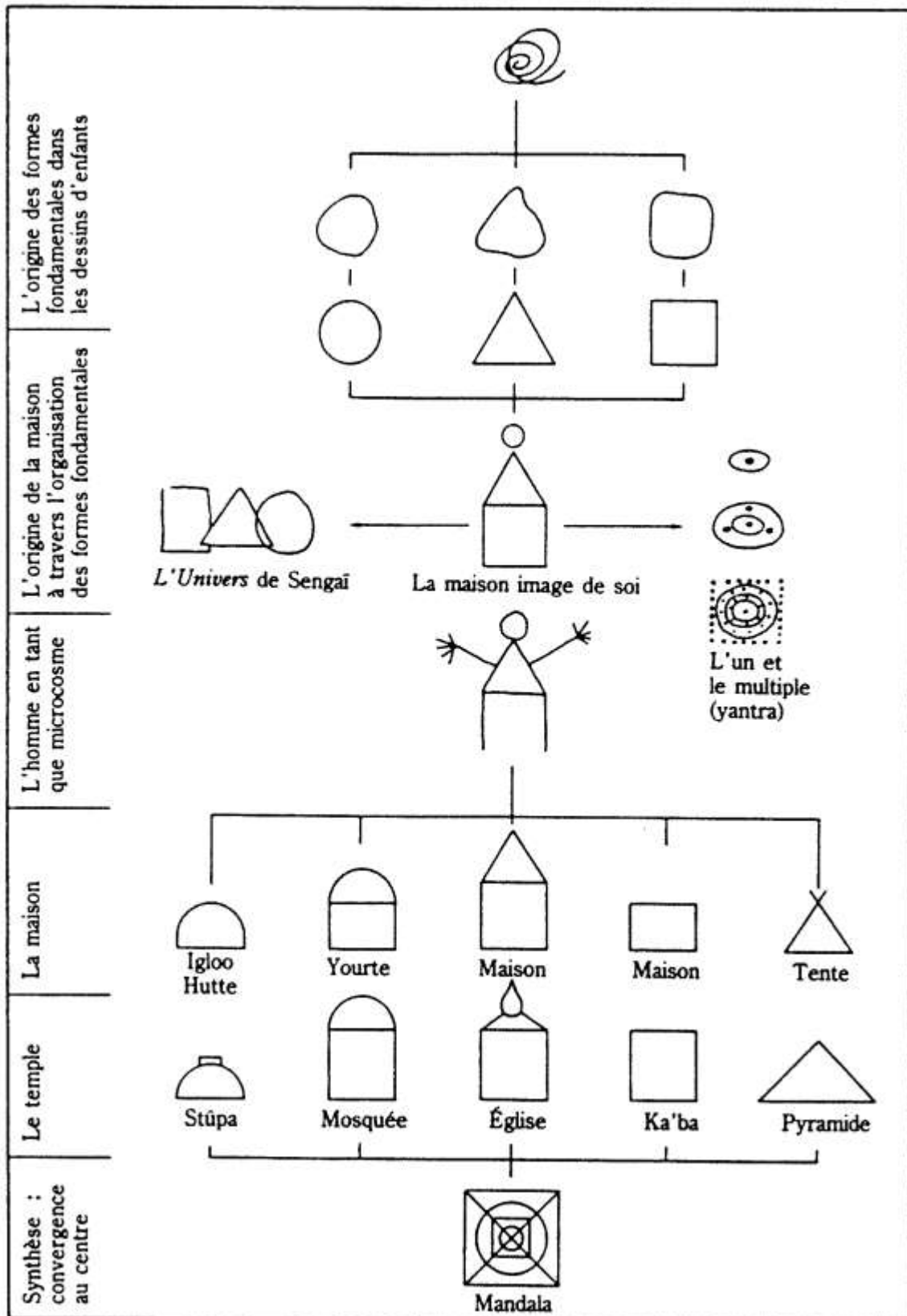


Figure 6 : Premiers dessins d'enfants

La forme du mandala apparaît dans la progression des premiers dessins d'enfants, d'après certains chercheurs. (In *Premiers dessins d'enfants*, Marc O et V. Voir biblio.)

“Quand il (l'enfant) commence à tracer, ce n'est pas vraiment lui qui dessine : c'est sa main ; il ne paraît pas réfléchir à ce qu'il va faire, sa main a quelque chose de magique...(elle est) animée par une connaissance innée.”<sup>235</sup>

Cette “mémoire culturelle de l'humanité, mémoire acquise” de l'espèce recommencerait donc avec chaque enfant dans son besoin de prendre possession de l'espace et du temps. « Je trace donc je suis<sup>236</sup> ».

Par ce processus de symbolisation, l'enfant s'associe et se différencie pour devenir lui-même : il s'approprie le monde qui l'entoure, l'oiseau, la fleur ; il devient l'arbre, le bonhomme, la maison. Mais pour cela, il passe d'abord par le tracé de différentes formes qui sont les bases du mandala.

En effet « le géométrisme apparaît dès qu'il dessine ou presque... Il utilise souvent des formes géométriques, avant même de reproduire la réalité extérieure<sup>237</sup> ».

Dans une première période, la main hésitante de l'enfant trace dans un apparent chaos. Peu à peu, avec une sorte de jubilation, des spires de plus en plus dynamiques prennent naissance, prolongeant le rythme des traces originelles.

Alors naît le cercle !

« Il fait son premier rond : et voici notre petit d'homme lancé dans une nouvelle grande aventure<sup>238</sup> ».

Bientôt le carré, le triangle... Bientôt le jeu de ces formes et leur emboîtement.

C'est le parcours recommencé depuis les origines de l'humanité dans ses premières traces.

« Entre deux et trois ans notre bébé s'éprouve tantôt carré, tantôt triangle, tantôt cercle, avant de pouvoir se représenter tel qu'il est<sup>239</sup> ».

« Les traces de ces premiers signes sont universels, tandis que la parole inscrit le fait culturel, et c'est alors Babel ou l'unité perdue... »

Sur les dessins d'enfant, recueillis par Olivier et Varenka Marc à travers le monde entier, on verrait qu'universellement, le petit homme possède dans sa nature originelle ces traces premières sur lesquelles viendront bientôt se greffer les contenus de différentes cultures.

Nous retrouverions ainsi, dans l'analyse proposée par ces deux psychanalystes d'enfants, les passages obligés du “trajet anthropologique”, dans l'expression de la fonction symbolique jaillissant “gestuellement” des réflexes premiers.

Entre les premiers tracés qui donnent à “voir”, et ce qui deviendra... Babel, il existe, sans doute, un moment où la voix donne à “entendre”, où la parole s'élabore à travers les balbutiements, les “jacassements”, le chant et toute la gamme des jeux sonores.

Alors, juste avant le langage, naissent les mots d'enfants, par “gazouillements”, par analogie, par ritournelles, par besoin d'échanger et c'est la poésie musicale du langage naissant, patrimoine commun de tous les enfants.

“(Se) voir”, “(s) entendre”, “toujours (se) recommencer”, nous retrouvons dans cette activité liée aux premiers dessins d'enfants et aux réflexes dominants initiaux, la combinaison des trois propriétés de l'espace euclidien décrit par Gilbert Durand : l'ocularité, la profondeur et l'ubiquité débouchant peu à peu sur l'émergence des premiers balbutiements, des gazouillements, de l'analogie ou de la poésie. C'est après seulement que les langages en devenant plus précis et plus objectifs, nous séparent.

Ainsi, les premiers dessins d'enfants passeraient-ils par le tracé de toutes ces formes archétypes, mais à la condition peut-être que le contexte vécu (biologique, psychologique, sociologique), favorise cette élaboration de toute la personne par la pertinence, la cohérence, la présence des stimulations nécessaires

---

<sup>235</sup> *Premiers dessins d'enfants, le tracé de la mémoire*, Op. cit., p 12.

<sup>236</sup> *Premiers dessins d'enfants, le tracé de la mémoire*, Op.cit., p 26.

<sup>237</sup> *Premiers dessins d'enfants, le tracé de la mémoire*, Op. cit, p 88.

<sup>238</sup> *Premiers dessins d'enfants, le tracé de la mémoire*, Op. cit p. 101. Serait-ce, liée à l'instinct réflexologique de nutrition, l'apparition d'une expression symbolique de la structure mystique, mise en évidence par Gilbert Durand.

<sup>239</sup> Dans ce réflexe de recommencement cyclique, qui tente de recomposer et de combiner inlassablement des formes parfois contraires, pourraient s'exprimer symboliquement les structures synthétiques de l'imaginaire ?

entre la nature et la culture naissante de l'enfant, à condition qu'il y ait intimité du milieu cosmique et social pour que ce trait d'union de la fonction symbolique joue activement son rôle de "créateur de sens".

Pour des raisons mystérieuses, certains ne traceront pas ces formes initiales : parmi eux les enfants artistes.

A ce propos, l'ouvrage de Varenka et Olivier Marc nous conte avec émotion l'histoire de Sophie<sup>240</sup>, une petite fille qui avait « pour les neurologues de graves difficultés d'ordre neurologiques » et qui « pour les psychiatres était autiste ».

Sophie, présente lors d'une conversation de sa mère sur le deuil d'une amie, se saisit tout à coup d'un crayon et d'un papier et pour la première fois trace, trace un cercle !

Sa mère, dans une étonnante communication non-verbale avec Sophie, l'interprète immédiatement comme le signe que sa fille peut surmonter la mort, qu'elle la « comprend, qu'elle la contient, qu'elle la retient... »

«... maintenant, elle peut apprendre des choses sur la mort, donc sur la vie <sup>232</sup>».

## Dessins de mandalas tracés par des malades mentaux

C'est dans la quête de cette trace des premières formes et peut-être dans la même veine d'une archéologie de l'esprit, qu'il faut replacer certains dessins de malades mentaux. Les murs des hôpitaux psychiatriques serviraient souvent de supports à d'étonnantes figures géométriques, organisées autour d'un centre et logées dans un espace circonscrit<sup>241</sup>.

On peut considérer que ces graphismes souvent très minutieux, organisés avec des figures rigoureusement symétriques, sont l'expression d'une "redondance obsessionnelle" ou "spaltung" de malades mentaux.

A l'hôpital de Rio de Janeiro : Nise da Silveira

A ce sujet l'œuvre de Nise da Silveira<sup>242</sup> reste étonnante. Cette psychiatre rebelle de l'asile Pedro II de Rio de Janeiro a ouvert une voie à des malades réputés jusque là inguérissables.

C'est grâce à Frédéric Pagès, écrivain et reporter, et à ses conseils éclairés que nous avons découvert l'histoire de ce médecin brésilien dont nous espérons voir bientôt les ouvrages traduits en Français.

Dans la partie qui suit, nous nous sommes largement inspirée des documents fournis par Frédéric Pagès, afin d'exposer l'histoire de Nise da Silveira.

Lorsqu'au milieu des années 40, cette jeune psychiatre fut nommée dans l'immense hôpital où s'entassaient les "fous" de la population la plus pauvre de Rio, elle constata une immense misère aggravée par une vie de confusion et de violence.

L'usage systématique des électrochocs qui demeurait le traitement le plus souvent dispensé, précipitait souvent dans une démence plus profonde, des sujets qui n'étaient d'abord que très peu atteints.

Malgré toutes les difficultés matérielles que cela représentait dans le contexte brésilien de l'époque, Nise da Silveira décida d'ouvrir des ateliers de dessin, de peintures, de théâtre, de danse où pourraient se rendre les malades. Tout cela prit forme sous le regard ironique et critique de ses collègues psychiatres qui pensaient qu'elle n'intéresserait personne, que c'était peine et argent perdus que de vouloir faire peindre des fous !

Très rapidement, au contraire, les ateliers se remplirent. Les malades se passionnèrent pour les activités proposées, et en particulier pour le dessin et la peinture.

Le médecin fit alors une étrange découverte qui marqua toute la suite de sa carrière : en même temps que les malades peignaient, ils s'apaisaient ; en même temps qu'ils devenaient plus calmes, ils se mettaient à élaborer spontanément des formes étranges, souvent magnifiques et qui la laissaient dans la plus grande perplexité.

Un type de motif retint tout particulièrement son attention : des figures géométriques, souvent très colorées, disposées en étoile, en rosaces, en soleils, et que ses patients dessinaient en abondance.

---

<sup>240</sup> MARC Olivier et Varenka, *Premiers dessins d'enfants, le tracé de la mémoire*, opus cité, p 103-104.

<sup>241</sup> Musée de l'Art Brut, Lausanne, Suisse. Exposition d'œuvres diverses, recueillies dans des hôpitaux psychiatriques, dont celles, très caractéristiques, en forme de mandalas, de Adolph Wöfli(1864-1930)

<sup>242</sup> Da Silveira Nise, est en particulier l'auteur de deux ouvrages en Portugais : *Images do inconsciente*, Ed. Alhambra, Rio 1981, et *"O mundo das Imagens"*, Ed. Atica, Sao Paulo, 1992.

Nous sommes dans les années 50 : Nise da Silveira est très seule dans ses tentatives d'interprétation, elle tente alors un "coup" : elle envoie ses dessins à la personnalité vivante la plus prestigieuse de la psychanalyse, Carl Gustav Jung.

Contre toute attente, Jung répond immédiatement. Il la félicite pour la qualité de son travail thérapeutique, puis lui révèle : « Vos malades dessinent des mandalas » - ces « cercles sacrés » des religions orientales qui symbolisent l'organisation de l'univers et qui servent de support de méditation. Pourquoi ? Parce qu'en élaborant ces formes géométriques et rigoureusement agencées, les schizophrènes tentent eux-mêmes de mettre de l'ordre dans leur psyché éclatée. C'est l'amorce d'un processus d'auto-guérison. »

Cette révélation bouleverse Nise da Silveira. Ainsi, comme elle le soupçonnait depuis longtemps, il y a en ces êtres cassés des forces de reconstruction qui sont à l'œuvre. Et ces énergies restructurantes, elle les perçoit, elle les sent avec un instinct très sûr. Désormais sa tâche sera de les dynamiser par ce qu'elle appelle "l'effet catalyseur" : très peu de mots mais une attention complice de tous les instants.

« Parce que j'ai connu la prison, je comprends tous ceux qui sont enfermés », répétait Nise Da Silveira. Elle avait en effet été arrêtée en 1936 par la police de Getulio Vargas arrivé au pouvoir par un coup d'état militaire. Pendant ses 16 mois de prison, elle rencontra des résistants artistes et écrivains. L'un d'entre eux, Graciliano Ramos, l'immortalisa dans un roman : *Mémoires de prison*.

Le travail thérapeutique de cette femme suscita beaucoup de réserves, voire d'hostilité, de la part des milieux psychiatriques mais les critiques d'art, les artistes soutinrent son activité. Actuellement elle conserve une collection qui ne compte pas moins de 300.000 toiles et dessins.

En 1993 l'exposition organisée à la Maison France-Brésil, établit un parallèle entre les dessins de l'Hôpital Pedro II et des images archétypes provenant de différentes cultures (depuis la préhistoire jusqu'aux alchimistes). Cette rencontre a vivement impressionné les participants du congrès mondial de psychiatres de Rio Janeiro.

Notons aussi que parmi les anciens patients de Nise da Silveira, certains sont devenus des peintres dont la force d'expression rappelle celle de Chagall ou de Klee, - c'est du moins l'opinion de Frederico Morais, un des plus grands critiques d'art brésilien.

Parmi ceux qu'il qualifie de "créateurs inouïs" et qui sont cités comme de grands peintres majeurs de leur génération, citons en particulier l'œuvre d'Emygdio de Barros. Lors d'une première exposition, à la fin des années 40, l'écrivain José Lins Do Rego, auteur de "Cangaceiros", confesse avoir été "effrayé" par la qualité des tableaux présentés, par « ce mécanicien enfermé dans un asile de fous depuis vingt trois ans qui se guérit soudain et se transforme en un peintre fabuleux ».

Et Ferreira Gullar, poète et critique d'art, de renchérir : « Emygdio est peut-être le seul génie de la peinture brésilienne... Un génie est une solitude fulgurante, il pulvérise mesures et catégories ».

L'œuvre de Nise da Silveira illustre comment l'équilibre psychologique de ses nombreux patients a d'abord trouvé une cohérence dans la production spontanée de mandalas. Ainsi les figures géométriques illustrant les murs d'hôpitaux psychiatriques, sont peut-être moins le signe d'une maladie que celui de la recherche intuitive d'un processus d'auto-guérison.

Pour les spécialistes, il s'agit alors de reconnaître et d'encourager la liberté des auteurs de ces œuvres par une thérapeutique appropriée qui les aide à aller plus loin dans cet "art" véritable d'une reconstruction de la psyché.

Quant à nous, si nous nous attachons à un repérage anthropologique de structures élémentaires de l'imaginaire, c'est parce qu'il nous paraît qu'elles sont un passage universel du développement de la pensée humaine. Il nous faut cependant rappeler que dans notre champ professionnel, c'est la recherche d'une sociopédagogie s'adressant à la psyché dans sa normalité que nous poursuivons.

## L'expérience de Jung

Dans plusieurs de ses ouvrages Jung retrace son expérience intime du mandala. Cette forme apparue très tôt dans ses rêves d'adolescence, ne devint une des clés de sa théorie de l'inconscient que beaucoup plus tard.

En 1913 Jung entreprend de s'inspirer de sa propre expérience pour mieux connaître les méandres de l'inconscient et mieux comprendre ses patients.

Le voyage intérieur dans lequel il laisse glisser son esprit malade dure trois ans. Dans une grande solitude, dans l'incompréhension générale, il traverse des visions, des hallucinations et rencontre les figures archétypes de "maîtres intérieurs".

A la fin de cette période, il commença un jour à tracer spontanément un premier mandala. A cette époque, Jung ignorait quel sens donner à cette forme à laquelle il ne prit d'abord pas garde. Peu à peu, il s'aperçut que la régularité du tracé de ce petit cercle qui prenait forme chaque jour au bout de sa main, était en rapport avec son état intérieur. Il se mit alors à collectionner ses dessins de plus en plus nombreux et à s'interroger sur leur sens.

En 1918-1919, alors qu'il était Commandant de la Région Anglaise des Internés de Guerre, il écrit :

« Ce n'est que lentement que je trouvai ce que signifie à proprement parler un mandala : "Formation - Transformation", voilà l'activité éternelle du sens éternel - (allusion aux paroles du Second Faust de Goethe) - . Le mandala exprime le Soi, la totalité de la personnalité qui, si tout va bien est harmonieuse, mais qui ne tolère pas que l'on s'abuse soi-même.

Mes dessins de mandalas étaient des cryptogrammes sur l'état de mon Soi, qui m'étaient livrés journalièrement. {...} J'avais le clair pressentiment de quelque chose de central et, avec le temps, j'acquiesçais une représentation vivante du Soi. Il m'apparaissait comme la monade que je suis et qui est mon monde. Le mandala représente cette monade et correspond à la nature microcosmique de l'âme<sup>243</sup> ».

En traçant pendant dix ans des dessins et des peintures combinant à l'infini cercles, carrés, triangles Jung avait compris qu'il n'existait pas de développement linéaire du Soi, mais seulement une approche circulaire, "circumambulatoire". En découvrant cela, il avait retrouvé plus de solidité et la paix intérieure s'était peu à peu rétablie en lui. Mais tout ce travail représentait une expérience personnelle, intuitive, empirique et il cherchait comment construire une approche plus théorique pour pouvoir mettre ses découvertes au service de ses malades.

En 1928, il reçut un courrier de son ami Richard Wilhem, le très grand orientaliste, qui lui demandait de faire un commentaire psychologique sur *Le Mystère de la Fleur d'Or*. Ce traité de méditation taoïste, qu'il dit avoir "dévoré", fut pour lui une révélation inespérée, validant ses hypothèses. « Ce fut le premier événement qui vint percer ma solitude. Je sentais là une parenté à laquelle je pouvais me rattacher<sup>244</sup> ».

Cette introduction de la pensée orientale dans la vie de Jung bouleversa profondément sa vie et ses pratiques médicales. Il se sentit soudain très proche de cette autre forme de pensée et se mit à étudier l'hindouisme et le bouddhisme tibétain.

A partir de 1930, il cessa progressivement de peindre des mandalas. Les processus de guérison et de réunification psychique exprimés, dessinés, déroulés étaient devenus conscients. Jung continua alors d'explorer ses rêves, ses visions, ses impulsions avec d'autres moyens.

Néanmoins, le mandala restait pour lui un symbole universel et fondamental du Soi à la recherche de son unification et de son équilibre.

Cette certitude fut confirmée par de très nombreuses productions recueillies auprès de ses malades : la même forme apparaissait à certains moments, à travers les rêves, les hallucinations, les créations imaginaires comme une "tentative d'auto-guérison", dans des périodes de dissociation et de désorientation

C'est la réponse qu'il avait apporté à Nise Da Silveira lorsqu'elle lui avait soumis les dessins géométriques de ses malades.

« Le mandala n'est pas seulement expressif mais également opérant[...]. Il réagit sur son auteur. Il renferme une vertu magique immémoriale, car il provient à l'origine du "cercle protecteur", du "cercle enchanté" dont la magie s'est conservée dans d'innombrables coutumes populaires. L'image a pour but affirmé de tracer un sulcus primigenius, un sillon magique autour du centre, du temple ou temenos(enceinte sacrée) de la personnalité intime, afin d'empêcher les fuites ou de préserver de façon apotropaïque des déviations causées par l'extérieur. Les contenus magiques ne sont pas autre chose que des projections d'événements psychiques qui sont ici appliqués inversement à l'âme comme une sorte d'incantation opérée sur la personnalité ; en d'autres termes, des actions concrètes favorisent et permettent le retour de l'attention, ou mieux de la participation à un cercle sacré intérieur qui est l'origine et le terme

---

<sup>243</sup> Jung C.G., *Ma vie, souvenirs, rêves et pensées*, recueillis et publiés par Aniéla Jaffé, Ed. Folio 1991, p.228-229. Première édition allemande 1961 ; traduction française 1966, Gallimard, augmentée en 1973.

<sup>244</sup> Jung C.G., *Ma vie*, opus cité.

de l'âme et contient cette unité de la vie et de la conscience autrefois possédée puis perdue et qu'il faut retrouver<sup>245</sup> ».

Pour Jung, ce symbole est « une image archétype dont l'existence est vérifiable à travers siècles et millénaires »<sup>246</sup>. Le mandala « vise à l'unité, c'est à dire qu'il représente une compensation à la faille, voire son déplacement anticipé. Comme ce processus a lieu dans l'inconscient collectif, il a lieu partout<sup>22</sup> ».

Or cette solution répond à une confrontation de la lutte intérieure des contraires. On peut vraiment la reconnaître comme “symbole” au même titre qu'une pièce de monnaie coupée en deux mais dont les moitiés s'encastrent parfaitement. C'est dans un élan vital, la “coopération du conscient et de l'inconscient”.

« Cette hypothèse se relie à sa conception générale de l'âme comme un système qui s'auto-régule et qui dans les cas les plus favorables, peut accéder par lui-même à un décentrement du moi et à un recentrage sur le soi<sup>247</sup> ».

## Le symbole du mandala chez Gilbert Durand

C'est dans les régimes nocturnes de l'image et dans les structures mystiques que nous retrouvons le mandala dans les *Structures anthropologiques de l'imaginaire*<sup>248</sup>.

« Il est espace sacré de poche(...), joint à l'aspect labyrinthique les facilités de l'ubiquité ». Cependant, lorsque Gilbert Durand évoque le sens universel donné au mandala par Jung et par son commentateur Jacobi, il déclare que « ces psychologues extrapolent légèrement le symbole du cercle fermé, de l'intimité, en l'interprétant aussi comme symbole de la totalité(...). L'interprétation première du mandala, doit rester plus mesurée (...) ».

Par contre, « entre la figure carrée et la figure ronde qui entourent généralement le cercle, on peut trouver de nombreuses interprétations ». Pour Gilbert Durand, « l'enceinte carrée est celle de la ville, c'est la forteresse, la citadelle. L'espace circulaire est plutôt celui du jardin, du fruit, de l'œuf ou du ventre ». Cet espace est une “rondeur pleine” à l'intérieur de laquelle on trouve “douceur, paix et sécurité”, tandis que le carré est ressenti comme une protection contre le monde extérieur.

Par ailleurs “le redoublement symbolique” et la persévérance structurale impliquent déjà une possibilité de “reversibilité”. C'est l'inscription d'une “double négation”, d'une amorce de retour. Du redoublement spatial à la répétition temporelle, il n'y a qu'un pas.

## Mandalas traditionnels

Les figures dont nous venons de parler sont bien différentes des mandalas traditionnels que nous retrouvons dans de nombreuses cultures et en particulier chez les Tibétains, les Aborigènes d'Australie ou les Navajos.

Dans les premiers cas, ces figures jaillissent spontanément dans des rêves, dans les processus de guérison de certains malades ou dans les premiers dessins d'enfant, par exemple.

Dans le cas des mandala traditionnels, ces figures sont soigneusement préétablies par des règles canoniques et des processus d'objectivation qui reprennent dans une forme rigoureusement codifiée, des symboles culturels précis appartenant à des ethnies diverses.

A l'instar des rosaces des cathédrales, dont le message était pédagogique et spirituel, le tracé et la contemplation des mandalas traditionnels a comme mission d'opérer une transformation, une mutation ou une guérison chez celui qui le trace ou chez ceux qui le contemplent.

Une vertu curative serait communiquée à travers les peintures guérisseuses des “hommes-médecine” navajos<sup>249</sup>. Pour la plupart, ces peintures éphémères, qui retourneront en poussière après usage, sont des

---

<sup>245</sup> JUNG C.G., *Commentaire sur le Mystère de la Fleur d'Or*, opus cité, p. 42.

<sup>246</sup> JUNG C. G., *Ma vie*, opus citée, p. 380.

<sup>247</sup> MASQUELIER Ysé, “Le mandala, un symbole de la psyché dans la vie et l'œuvre de Jung”, article paru dans *Tibet la Roue du Temps*, opus cité, p. 75 à 80. Ysé Masquelier, chargée de cours en Histoire des religions à l'Université de Paris-Sorbonne.

<sup>248</sup> DURAND Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité, p 283-284.

mandalas. Elles sont réalisées, à l'aide de rochers broyés et de pigments divers, sur le corps d'un malade ou sur le sol où celui-ci les contemple au cours de longs rituels mêlant les chants et les danses.

Ces figures complexes, réalisées de mémoire, sont tracées à la main et sans instrument. Elles représentent, par ailleurs, et toujours symboliquement, des scènes mythologiques qui remontent à l'histoire des origines de ce peuple. Composées de cinq couleurs, le noir, le blanc, le rouge, le jaune et le bleu, elles retracent l'harmonie du monde et de la nature qui correspondent avec l'harmonie du corps et de l'esprit. La maladie, pour les Navajos, représente une rupture de cette harmonie. Il s'agit donc, par la méditation sur ces formes et sur leurs couleurs, de rétablir la santé en ramenant les patients dans la "voie de la beauté"<sup>250</sup>.

Aux antipodes, une participation solidaire de l'homme favorisant la vie de toutes les espèces, inspire le tracé des mandalas géants des Aborigènes d'Australie.

Quant aux mandalas des rites bouddhiques, citons le plus connu en Occident : "La Roue du Temps" ou "Mandala de Kalachakra". Ce dernier conçu au VI<sup>ème</sup> siècle avant notre ère, et dont les moines tibétains ont décidé aujourd'hui de communiquer le mystère à l'Occident, serait lui-même porteur de paix<sup>251</sup> pour celui qui le construit mais aussi pour celui qui le regarde.

L'initiation très complexe à la construction de ce Mandala tibétain, unissant chez l'être humain le corps, la parole, l'esprit, le monde intérieur et le monde extérieur, aurait comme pouvoir de réduire les tensions. Des couches de pigments colorés sont progressivement superposées en strates, elles représentent divers plans de l'initiation. A la fin de la cérémonie, l'œuvre est effacée et le sable, précieusement recueilli, retourne à l'eau de la mer ou d'une rivière.

La contemplation de ce mandala serait donc apte « à créer la paix de l'esprit et pour cela la paix dans le monde » ; c'est, du moins, ce qu'a déclaré en 1993, Tenzin Gyatso, le XIV<sup>ème</sup> Dalai Lama, prix Nobel de la Paix.

Le Parc de la Villette<sup>252</sup> vient d'accueillir coup sur coup, des "initiés" à ces "peintures éphémère" : en 1995 c'était des moines tibétains ; en 1996, des "hommes-médecine" navajos.

Malgré la très grande distance qui sépare ces peuples, un lien de parenté demeure dans les vertus attribuées à ces formes tracées : le cercle, le carré, la croix, le triangle et à leurs diverses combinaisons colorées.

## c) Application pédagogique du mandala

La variété des contenus glissés dans les formes du mandala et les diverses interprétations qui en sont faites, confirment qu'on ne doit pas confondre ici encore, le fond et la forme.

Dans la démarche qui est la nôtre, il ne faut pas se méprendre, seule la forme et sa dynamique nous intéresse. Nous l'avons déjà dit : le cadre d'utilisation d'un outil en précise l'usage.

Chaque individu peut faire du mandala un espace-temps, pour penser librement à n'importe quel sujet. C'est donc essentiellement l'outil heuristique et son utilisation pratique qui peut faire l'objet d'une application de soutien en milieu scolaire !

Le mandala associe la combinaison du plus simple et du plus compliqué, du figuratif ou de l'abstrait<sup>253</sup>, de la rigueur logique et de l'intuition, du global et de l'analytique.

---

<sup>249</sup> Exposition en février et mars, au Pavillon Tusquet du Parc de la Villette. Catalogue sur cette exposition publié par Acte-Sud.

<sup>250</sup> "Les hommes-médecine navajos dévoilent à Paris la voie de la beauté", *le Monde*, 21 février 1966, p. 26.

<sup>251</sup> Nous ne développerons pas les procédés et les interprétations de ces mandalas. Pour en savoir plus sur un tel sujet, voir : *Tibet la Roue du temps*, opus cité. Voir encore *Les déités de Kalachakra*, Association "Tibet domani", casella postale 5070, 00153 Roma Ostienne, Italie.

<sup>252</sup> Exposition : *Tibet la roue du temps*, actes de l'exposition, Acte-Sud, opus cité..

<sup>253</sup> Abstrait : ce que l'on tire du trait.

Aucune progression linéaire n'est jamais éliminée ou imposée.

Il offre *simultanément* de nombreuses potentialités à l'esprit.

Au-delà des cultures, au-delà des interprétations psychologiques ou autres, il participe toujours d'un processus d'intelligibilité de la vie où se frôlent des raisonnements conscients et des formes inconscientes. C'est peut-être pour cela que l'enfant, l'autiste, le malade mental, le jardinier, l'homme préhistorique, le mystique, le géomètre, le "primitif", l'artiste ou le savant tracent spontanément, intellectuellement ou rituellement ces mêmes formes où se mêlent et se "démêlent" la logique et l'imaginaire, organisant un ordre dans cet infini désir de l'homme pour connaître, reconnaître, penser et se penser dans le monde.

Parce qu'il est vide et plein, contenu et contenant, cet espace, qui pourrait paraître au premier abord contraignant dans sa forme, est paradoxalement espace de liberté.

Le mandala dans sa plus simple expression, représente une interface : comme une cellule, il permet de délimiter l'intérieur et l'extérieur, il s'installe entre l'immanence et la transcendance.

Ce foyer spontané de créativité représente un moyen pratique pour "décoder" le monde. Tout en intégrant différents niveaux de compréhension et d'intelligence, il permet d'installer mentalement des repères, des directions, des espaces à partir desquels pourront venir s'associer et s'organiser des images ou des idées.

Dans la recherche de différents supports destinés à promouvoir une pédagogie passerelle activant l'imaginaire, nous avons donc choisi cette forme qui pourrait être utile à la construction de la pensée, car sollicitant l'ensemble de la dynamique mentale dans sa complexité ou sa créativité, et favorisant par son organisation d'autres apprentissages.

## Du mandala spontané au mandala pédagogique

Percevoir, concevoir, tracer, comparer, voilà quelques passages obligés de notre méthode. Des corrélations vont être faites entre le percept et le concept, entre ce qui est vu et ce qui est représentée.

Les données de l'espace euclidien, avec ses propriétés d'occlusivité, de profondeur et d'ubiquité telles que les a défini Gilbert Durand suscitent un ensemble de mouvements entre le monde extérieur et le monde intérieur que notre méthode tente de stimuler.

Après avoir observé une collection de divers mandalas<sup>254</sup>, les élèves sont conviés à en choisir un, à le colorier, à le contempler, avant d'être invités à un repérage plus précis, à une (re)construction comparative et finalement, plus tard, à des interprétations.

C'est alors seulement que les enfants seront sollicités pour "parler les formes" et que chacun tentera de dire, de nommer, d'associer librement à d'autres sujets ou aux différentes disciplines.

Enfin, beaucoup plus tard, seront encouragés des raisonnements logiques.

L'apprentissage des différentes formes emboîtées dans le mandala, constitue la première partie des activités. Cela ne se fera pas avec l'apport "extérieur" d'un cours traditionnel. C'est au contraire de "l'intérieur" et par l'appel aux réminiscences des formes premières, tracées par la main ou par la recherche de solutions acquises à l'école primaire, avec l'apparition des outils, qu'une lente émergence de ces figures est sollicitée.

La main<sup>255</sup> va chercher son élan premier, les outils servent de prolongement et d'appui. L'ensemble du groupe-classe participe à la communication de moyens et des méthodes (re)conquises peu à peu, dans un tâtonnement expérimental collectif.

Toutes les solutions proposées pour tracer les figures vont être prises en considération et répertoriées.

C'est d'abord le centre qui doit trouver sa place au cœur de la feuille ; viennent ensuite le cercle, le carré, le triangle.

Le tracé rigoureux de chaque figure est suivi systématiquement d'un travail de créativité totalement libre.

## Contenu des séquences pédagogiques

---

<sup>254</sup> PRE M., *Mandalas de tous les pays*, opus cité.

<sup>255</sup> Nous insisterons dans les pages suivantes sur l'importance accordée à la main, incarnation et symbole solidaire accompagnant l'ensemble des apprentissages.

Dans notre tracé, tout commence donc avec l'installation du point central. En effet le centre est le concept le plus dépouillé du mandala : il prend place au cœur d'un ensemble virtuel qui peut être diversement organisé.

Le premier réflexe de nos jeunes élèves accoutumés à la précipitation, est de placer ce point sans véritablement “réfléchir” : cela paraît tellement simple. Un dialogue, inspiré de “l'écoute active”, et portant sur le rapport entre la perception commune et un concept, commence alors sans hâte.

Est-ce que “notre œil” considère que le point central tel qu'il a été positionné, est vraiment placé au milieu ?

Comment le justifier ?

Comment en être sûr ?

Comment harmoniser ce que nous percevons visuellement et ce que nous pensons dans notre tête lorsque nous nous représentons le centre ?

Un ralenti s'installe d'emblée dans le comportement des participants. De nombreuses propositions, plus ou moins astucieuses, se mettent à fuser. Certains élèves, plient diagonalement ou perpendiculairement leur feuille en quatre.

Mais la réflexion porte alors sur la généralisation du procédé : cette méthode est-elle possible pour un menuisier, un pâtissier ou un architecte ?

Après un court temps d'évocation et une vérification mentale, la réponse unanime, est “non” !

Nous conservons les propositions de pliage, pour certaines circonstances et nous cherchons de nouvelles solutions.

C'est alors que les outils viennent instinctivement à la rescousse de quelques mains, pour apporter leur contribution, dans le prolongement de la pensée et du geste.

La règle permet le tracé de la droite et la mesure, l'équerre assure l'angle droit, le compas trace le cercle : une cohérence s'organise peu à peu entre la “réflexion”, les instruments “tactiles” et la localisation du point “perçu” visuellement : trois niveaux de cohérence logique collaborent.

Ce “moment trait d'union”, sur lequel notre insistance pourrait sembler naïve, n'est pas évidente pour tous les membres de notre jeune public !

Certains découvrent que l'usage des outils n'est pas une convention formelle réservée à des tortures mathématiques mais qu'il s'inscrit dans un rapport qui s'établit entre le bien voir et le bien penser, entre l'impression et la mesure, entre le perçu et le conçu.

Cette première séance est lente. Elle instaure un nouvel état d'esprit : les résultats escomptés ne portent plus sur l'unique réponse, ils portent davantage sur un consensus autour de différentes manières de penser, sur différentes procédures admettant entre autre, l'intuition humaine pour le juste, le beau ou le vrai.

«Il ne faut pas tirer sur l'herbe pour la faire pousser !»

Dès que le centre est au centre, et avant même de passer au tracé du cercle que nous avons l'habitude de proposer dans les leçons suivantes, chaque participant est invité à créer un motif personnel autour de son centre.

Cette alternance entre la rigueur et la liberté de créer, réapparaît constamment dans le déroulement de nos ateliers, selon l'idée suivante : “C'est parce que je sais faire, que je peux choisir ce que je vais faire ou inventer”. Elle s'oppose à la croyance inverse, et couramment répandue, qui consiste à penser que créer c'est faire ce qu'on veut, sans aucune contrainte. On voit ici quelle logique commune s'exprime entre une activité symbolique et un comportement social.

Cette alternance régulière entre la réappropriation de formes, de concepts et leur libre combinaison fait donc l'objet des premières séances. Les supports géométriques ou symboliques représentés, deviennent des supports à toutes sortes d'autres images : celles-ci peuvent conserver une structure régulière, symétrique ou non, mais elles peuvent aussi servir d'accueil à des éléments figuratifs sans exclusive.

Le tracé du cercle suivra bientôt la mise en place du centre. Pour certains ce tracé est un véritable apprentissage ! La tenue du compas ou le tracé manuel d'un cercle, demande en effet une dextérité et un équilibre qui sont loin d'être acquis par tous.

## Passage du spatial au verbal : mandalas et poésie

Dès qu'un mandala, même modeste, satisfait son auteur, nous invitons alors des volontaires à participer à la création d'une “palette de mots et de sons”. Nous passons donc alternativement d'une réalisation spatiale à une production verbale, du visuel à l'auditif, de l'espace à la poésie, à travers les approximations successives du trait et du langage.

L'espace se fait ainsi le support et l'écho des procédés divers de la rhétorique : il indique des directions, des repères, des points forts, des ressemblances. Le "donc", le "comme si", le "contraire", le "c'est pourquoi" sont déjà figurés par l'espace.

Le passage d'une production individuelle vers un échange collectif facilite et rend indispensable la recherche de mots inspirés par l'œuvre d'un individu. De plus, la composition de chacun est reconnue par d'autres, ce qui est un apport essentiel à l'estime de soi.

Le langage structure à son tour notre façon de penser. Flaubert disait : «Quand j'écris, je m'invente». Si l'on considère aujourd'hui que les compétences langagières sont acquises entre deux et quatre ans, nous constatons qu'une partie de notre public d'enfants et d'adolescents, n'a développé que très peu de possibilités d'expression. Mais certains mots, certaines phrases non utilisées sont parfois en jachère. Nous stimulons donc par le désir de communiquer, la (re)naissance des mots et des phrases.

Il faut aussi constater que la nécessité d'avoir, à l'école, un langage culturellement bien codé, enferme certains élèves dans une grande difficulté d'adaptation et dans un douloureux sentiment d'échec. On va parfois jusqu'à utiliser l'expression "d'autistes scolaires" !

Car si parler ou écrire condamnent certains individus à être jugés, sous la forme d'évaluations fatalement négatives, il est facile de comprendre que le désir de communiquer, donc de "se" parler, s'estompe chez certains adolescents, jusqu'à devenir mutisme ou refus de lire et d'écrire.

Dans les "Ateliers heuristiques", la palette de mots inspirée au groupe par un mandala, sert de tremplin pour jouer ou se jouer à nouveau du langage. Des mots qu'on dirait saugrenus, exubérants, "mots à falbalas", à "dentiers" ou à "chapeaux à plumes", comme il est dit dans le roman de Cavana : *Les Ritals*, surgissent par association d'idées, de formes, de sons ou de couleurs, sans souci d'un ordre préfabriqué, linéaire ou logique.

C'est le commencement inaperçu d'une clarté nouvelle.

Une trentaine de ces mots sont écrits soigneusement par l'enseignant qui anime le groupe : les problèmes de l'orthographe ou de la grammaire ne sont pas évoqués pour le moment. Si le plaisir est un des grands relais de la mémoire - comme nous l'avons rappelé à partir du modèle de Mac Lean et des fonctions du cerveau limbique - il faut aussi parier que l'orthographe d'un certain nombre de ces mots sera "précisément" mémorisé dans ce contexte joyeux.

Chaque individu se retrouve ainsi avec "sa palette"<sup>256</sup> de mots ! Il a, en quelque sorte "matière à écrire" sur une œuvre inédite, créée, choisie et personnelle.

Tout cela amorce la possibilité d'oser se lancer en toute sécurité, quitte à n'utiliser qu'une partie du vocabulaire proposé, pour se diriger vers autre chose.

Or le langage fait partie du bonheur, au point que la parole déclenche au niveau du cerveau des réaction moléculaires qu'on peut aujourd'hui doser. Bien parler nous fait du bien ! Et nous sommes parfois jaloux d'un "beau parleur" jouissant trop longtemps devant nous du plaisir des "belles phrases".

Pour Boris Cyrulnik, «non seulement le corps mais notre univers entier est baigné par la parole<sup>257</sup>». Que l'homme soit un être de parole ne surprendra pas, mais il est aussi biologiquement sujet à un métabolisme. La parole, comme certaines drogues, contient réellement un effet tranquillisant.

« Avec la parole, qui permet l'appropriation du temps, on peut angoisser ou se rassurer en se souvenant comme en anticipant<sup>258</sup> ».

La parole, comme traitement de l'émotion a donc des conséquences biologiques. Et comme le montre la théorie de Gilbert Durand, la parole première, passage obligé de l'imaginaire naissant de l'espace rêvé, avant de se figer dans l'élaboration du "sens propre", est poésie.

Inversement le "manque" de parole prive l'individu de zones de plaisir et d'échange ce qui le conduit à des scénarios de démotivation, à l'absence de désir et à un sentiment de frustration face au plaisir des autres. Le désespoir et la violence sont les expressions les plus dramatiques de cette parole dont la chance est perdue.

Or si la parole est une interface accessible entre la psyché et les fonctions biologiques et culturelles, il est essentiel de trouver des outils "embrayeurs de mots" qui favorisent à tous les âges, un partage sans danger, sécurisant, accompagné, encouragé, actualisé. Or ce langage commence par une quête de l'expression première, sans souci d'avoir... "juste ou faux", sans souci d'un résultat immédiat. Ce sont les sons, les "jacassements", les balbutiements, la mélodie où règne l'approximation du "jeux des mots" qui fait parfois

---

<sup>256</sup> Voir extraits de *La poésie de la géométrie*, un exemple de "palette" de mots., p. 227.

<sup>257</sup> CYRULNIK Boris, *De la parole, comme d'une molécule*, entretiens avec Emile Noël, Ed. Eshel, 1995. p.120.

<sup>258</sup> CYRULNIK B., *De la parole, comme d'une molécule*, Op. cit., p 118.

rire et dont le sens n'apparaît pas clairement d'abord : c'est la source du langage poétique, elle-même source du langage.

Le mandala et la poésie sont deux modes d'expression intermédiaires et naturellement complémentaires. Des activités, portant sur ce cadre symbolique mis à la disposition de l'individu stimulent la fonction imaginante dont ils sont, par ailleurs, le produit. C'est un "effet en boucle" : l'inspiration et la créativité sont stimulées par leur propre source.

Par conséquent, il serait intéressant de mettre en place de telles méthodes, en amont ou à côté des programmes scolaires dont elles faciliteraient peut-être l'assimilation. Elles seraient, en effet, propices à stimuler chez un individu, le plaisir intime de penser et de créer par le truchement de formes à la fois immanentes, puisqu'elles semblent jaillir spontanément des premiers réflexes de l'homme, et transcendantes, puisqu'elles permettent de percevoir, de reconnaître ou de concevoir d'autres formes.

## **D. PROCEDURE D'EXECUTION : UN “RITUEL EDUCATIF”**

Une activité, telle que celle que nous proposons, implique, pour sa réussite, un certain “état d'esprit” des élèves face à des apprentissages. Or cet “état d'esprit” n'est pas toujours celui qui s'est instauré.

L'école implique, en effet, des attitudes contrôlées de l'esprit et du corps : sensations, émotions, pensées doivent être gérées par l'individu. Ces différentes attitudes intérieures et extérieures - liées au biologique, au psychologique et au sociologique - sont censées être acquises par “façonnements” successifs, à travers l'éducation familiale et scolaire.

Savoir si l'attitude requise est la meilleure et si les situations d'apprentissage doivent être réformées n'est pas de notre ressort.

Savoir quelles raisons sociales, politiques, historiques ou psychologiques, sont en cause dans ce dysfonctionnement, fait l'objet d'un tout autre débat.

Cependant, constatant, pour notre part, un grand décalage entre une attitude “a-scolaire”, développée par de nombreux enfants et les exigences contradictoires qui leur sont faites, nous avons cherché des solutions.

En effet, comme le montre Boris Cyrulnik<sup>259</sup>, des “gosses” doués sur le plan intellectuel, n'ont pas acquis les supports de rituels qui donnent au monde sensible une dimension humaine signifiante, et dans ces conditions pourquoi et comment apprendre ?

Nous avons donc cherché comment aider ces enfants et adolescents à acquérir un ensemble de comportements et à développer un état d'esprit plus favorable à leur réussite dans le système tel qu'il se présente.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons construit ce que nous considérons comme un “rituel éducatif” spécifique.

Ce rituel répond à un certain nombre de besoins et d'attitudes de l'individu et du groupe “en situation d'apprendre”. Pourrait-il, par une lente imprégnation, améliorer le comportement social du public avec lequel nous travaillons.

Mais auparavant, il faut s'interroger sur différents points :

- en quoi l'absence de comportements ritualisés serait-il préjudiciable au monde des enfants et des adolescents ?
- quelle est l'utilité des rites et rituels en général ?
- Sur quoi fonder un rituel de “savoir-vivre” à l'école ?

### **a) Certains enfants sont “déritualisés”<sup>260</sup>**

Nous avons cité une phrase de Boris Cyrulnik qui s'inquiète avec beaucoup d'autres, de certains phénomènes constatés dans “l'univers des adolescents” : ils contamineraient peu à peu celui des enfants. Rappelons que cette population est de 12 à 14 millions d'individus en France.

Les propos de Cyrulnik pourraient d'abord paraître trop alarmistes si l'actualité ne venait régulièrement confirmer les craintes qu'ils expriment et qui sont aussi les nôtres depuis longtemps.

---

<sup>259</sup> CYRULNIK Boris, *Les nourritures affectives*, Ed. Odile Jacob, 1993.. “*Sous le signe du lien*”, Hachette, 1989. *La naissance du sens*, Hachette, 1995.

<sup>260</sup> “*Déritualisés*”, “*déstructurés*”, “*déparentalisés*”, ces termes sont empruntés aux travaux de Boris Cyrulnik. Voir : *La naissance du sens*, hachette, paris, 1995, p 133 et suivantes.

La page suivante reprend, entre autre, quelques propos exprimés par ce chercheur lors d'une conférence qui s'est déroulée le 23 janvier à Grenoble, au Cargo, avec l'animation de Daniel BOUGNOUX.

Il considère que certains adolescents sont “destructurés” et n'ont pas appris à contrôler leurs émotions faute d'une ritualisation éducative. Certains milieux sociaux “informes” n'édicte plus les règles. L'imprégnation par l'imitation, par le geste, par les sens n'a plus le temps de s'opérer. Cet état de fait atteindrait surtout “les milieux les plus défavorisés, par manque de culture et les milieux très favorisés, par élitisme”.

La place du père est souvent affaiblie pour des raisons sociales : “il ne se sent plus investi de la charge d'être père”. On parle de “déparentalisation”. “Les codes ne sont plus prescrits, ni, par voie de conséquence, les interdits”. On constate alors une augmentation du nombre des incestes.

Or sans circuits d'intégration, sans ritualisation des interactions affectives et sociales, sans les passerelles d'une transmission de la culture, des valeurs ou de mythes collectifs ou familiaux, on “infantilise les enfants”.

Dans ces conditions, il arrive que des “rites d'intégration” s'organisent spontanément, en dehors des structures d'éducation traditionnelles et de différentes manières : bandes, prises de risques, bagarres, vols initiatiques ou dans d'autres milieux course à l'individualisme.

C'est ainsi que “le sens est pulvérisé”, puisque le temps d'imprégner les êtres, les gestes et les choses de la vie n'a plus cours. On trouve désuet l'idée que certains enfants du bout du monde apprennent encore la chasse ou la pêche. Et pourtant..., où sont passés les grands-pères jardiniers, bricoleurs ou conteurs ?

Le malaise des enfants n'est pas toujours visible. Certains sont anormalement sages, silencieux, inhibés. Et, tout à coup, l'émotion peut exploser en tous sens et sans contrôle, partir contre un objet, contre les autres ou contre soi-même.

Dans ces conditions et en attendant - comme certains en font le vœu... rarement exaucé ! - que toutes les familles s'en occupent, comment offrir aux enfants les moyens “comportementaux” d'apprendre à l'école ? Sans avoir la présomption de palier l'ensemble des carences éducatives, et devant ces terribles constats qui, fort heureusement, ne concernent qu'une partie de la population, nous pouvons nous demander comment mettre en place des “instances de régulation”, des “circuits d'intégration” qui tentent de redonner du sens aux choses, à l'autre, à soi-même et au monde.

C'est donc pour mettre en œuvre quelques moyens de créer une culture éducative plus solide et plus solidaire que nous avons conçu l'idée d'un rituel pour apprendre.

## **b) De la nécessité des rites et rituels sociaux**

Précisons d'emblée que la notion de rituel est retenue ici dans un sens élargi. Cette conception récuse en particulier la conception restrictive qui limiterait de façon étroite et systématique le rite à la transmission de certaines croyances ou de contenus spécifiques (religieux ou mystiques).

Il est vrai que le mot latin “ritus” désigne un ensemble de pratiques dans un culte religieux mais aussi toute coutume fixée par une tradition.

Si le sens des rites est difficile à délimiter, de nombreuses études sur le sujet ont mis en évidence leur universalité, et à travers les analyses de pratiques rituelles, elles ont montré que la vie sociale ne peut s'en passer.

De premières recherches furent dominées jusqu'aux années 50, par les conceptions fondamentales de Durkheim pour qui “la fonction du rite est sociale”. Le sacré représente pour lui une projection de la société et la force des rites est de créer des liens. En ce sens, les rites religieux comme les rites profanes, agissent surtout comme facteur d'intégration de l'individu dans une communauté.

Puis les rites et rituels furent considérés comme un dispositif général de régulation des rapports sociaux et des nombreux actes de la vie courante. Comme cela fut mis en évidence par Radcliffe-Brown<sup>261</sup>, tout ce qui comporte une “attitude de faire”, “un élément expressif ou symbolique”, est susceptible de créer un rite. Il fut alors admis que les rites accompagnaient *nécessairement* toute “action signifiante” possible.

---

<sup>261</sup> RADCLIFFE-BROWN A. R., *Structure et fonction dans la société primitive*, Minuit, 1968.

Après les années 60, Pierre Bourdieu<sup>262</sup> repéra dans les rites une “fonction d'institution”. Ainsi les rôles de chacun, les limites de l'action ou de la parole des membres d'un groupe sont-ils rituellement fixés. L'ordre instauré par les rituels n'est donc pas uniquement celui du lien et de la communauté : il manifeste aussi des coupures dans le temps et dans l'espace et délimite un cadre à la pensée.

Pour Ervin Goffman<sup>263</sup> il existe aussi des “rites d'interaction”, comme les règles de la politesse, les façons de se tenir, les gestes protocolaires et les postures tournées vers autrui qui régulent en permanence les comportements des individus dans les groupes. Evidemment, l'acquisition de ces rites est culturelle, locale et varie selon les groupes avec des codes divers.

Mais partout, il s'agit bien à travers un ensemble de gestes, de paroles, de comportements d'affirmer vis-à-vis d'autrui son propre statut, de marquer de la déférence à l'égard de l'autre avec pour cela un double résultat d'auto-affirmation et de reconnaissance.

Or ces règles de “savoir-vivre” renvoient à une éthique fondamentale du comportement social.

Mais l'analyse fonctionnelle des “rites profanes<sup>264</sup>” permet aussi d'envisager leurs effets psychologiques d'apaisement ou d'intégration.

La politesse, ne serait au fond qu'un code stratégique du respect de la bonne distance, du respect des territoires définis, du respect du bien d'autrui qui incite, par exemple, à emprunter un objet plutôt que de s'en emparer par la force.

Cet élargissement du sens de la fonction de la politesse, des salutations, des actes de parole ou de l'ordre, participent de l'idée que les rites sont d'abord un “format” d'organisation du comportement.

Certains éthologues, comme Julien Huxley ou Konrad Lorentz ainsi que certains anthropologues comme Edmund Leach, voient essentiellement dans un rituel une séquence ordonnée de comportements déclenchés lorsque des circonstances particulières ou problématiques se présentent.

Or dans la vie sociale, les situations problématiques sont essentiellement celles qui peuvent “menacer les faces” ou entraîner des violations de territoires.

Sous cet angle les rituels de savoir-vivre, s'ils sont enseignés clairement, encouragent donc l'échange et la réciprocité, mais ils peuvent de surcroît être considérés comme des “rituels de prévention et d'apaisement”.

« Les rituels sociaux apparaissent donc comme un moyen symbolique de canaliser les émotions, de réguler les comportements, de conjurer tout ce qui peut perturber les petits ou les grands moments de l'existence<sup>265</sup> ».

En ce sens les rites ne sont pas un obscur résidu d'un passé religieux, ils règlent de nombreux actes de la vie sociale : fêtes, sport, élections, rencontres, “grands-messes” télévisuelles, etc.

Pourquoi ne présideraient-ils pas, comme une sorte de contrat favorisant l'harmonie d'un groupe social, à un certain plaisir d'apprendre et d'apprendre ensemble, instaurant explicitement une culture plus éducative et plus solidaire puisque c'est en partie, comme nous venons de le montrer, la fonction des rites?

Dans le champ qui est le nôtre, nous avons constaté une attitude “a-scolaire” dont nous considérons qu'elle est effectivement due, chez certains adolescents, à une déritualisation sociale pouvant aller, dans les cas les plus graves, jusqu'à la “déstructuration” soulignée par Cyrulnik.

Ce comportement constitue un ensemble de facteurs de non-intégration, une marginalisation excluant toute “attitude de faire” avec les autres. Les individus concernés se retrouvent ainsi ponctuellement exclus d'actions significatives.

Tout cela “s'assortit” d'une situation d'échec scolaire qui peut menacer - voire détruire - la face et le territoire moral de certains individus. En contrepartie, vont se banaliser les insultes humiliantes, discréditant la famille et surtout la mère et les sœurs des “adversaires”. Quant aux tentatives pour

---

<sup>262</sup> BOURDIEU Pierre, "Les rites comme acte d'institution", in *Acte de la Recherche en sciences sociales*, n° 25, 1982.

<sup>263</sup> GOFFMAN E, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Minuit, 1988.

<sup>264</sup> RIVIERE Claude, *Les rites profanes*, PUF, 1995.

<sup>265</sup> PICARD Dominique, *Les rituels du savoir-vivre*, Seuil, 1995.

reprendre un territoire par le volume sonore, la violence, le vandalisme, les graffiti, elles sont manifestes et nombreuses<sup>266</sup>.

Il nous est donc apparu indispensable de créer des rites éducatifs, préventifs, accompagnant et développant un véritable "savoir-être" qui offre à l'individu les moyens de mieux s'adapter à la vie sociale, en commençant au sein d'une classe et dans une situation d'apprentissage.

Des séquences éducatives, prévu en ce sens-là, auraient pour objectif de favoriser l'échange et la réciprocité et de jouer par ailleurs un rôle d'apaisement et de prévention.

Pour installer ou restaurer l'estime de soi, menacée ou entamée par l'échec, pour retrouver la face, pour lutter contre les prises de territoire par la force, en établissant la place de chacun, adultes ou enfants, il nous fallait instaurer une méthode incluant la prise de conscience de soi, de son corps (sensations et émotions), de son espace et déboucher sur une auto-affirmation de soi dans une parole créative et dans le respect de l'autre. Dans ces conditions, nous pouvions espérer mieux réguler les rapports dans les groupes.

Nous avons donc conçu un "format" de gestes, de mots, de comportements, d'attitude d'écoute ou de prise de parole qui prenne place positivement et surtout, *explicitement*, nous dirions encore "cérémoniellement", dans le cadre précis de nos "Ateliers heuristiques".

C'est donc à travers une suite de séquences explicites et ordonnées, transmises en un cadre défini dans le temps et dans l'espace, que nous avons "institué" une certaine manière d'apprendre et de vivre ensemble dans le respect des libertés.

## c) La construction d'un "rituel éducatif"

Pour construire ce rituel nous avons choisi de nous appuyer métaphoriquement sur les différents étages proposés par Mac Lean, à propos du fonctionnement triunique du cerveau<sup>267</sup>. Dans ce modèle<sup>268</sup>, les cerveaux archaïques, reptiliens et limbiques sont profondément reliés à toutes les activités du cortex. Cela implique naturellement que les sensations, les émotions, l'imaginaire, la logique ou la mémoire vivent ensemble, "sous un même toit" et restent solidaires.

Il est clair que pour disposer au mieux de ses compétences, un individu a besoin de sécurité, d'habitudes, de bien-être, de plaisir, de marques de reconnaissance, tout autant que d'arguments logiques, de raisonnements ou de créativité. Les sensations et les émotions, enracinées dans les cerveaux archaïques accueillent ou empêchent le travail de l'esprit. Et puisqu'il est aujourd'hui prouvé qu'on pense avec le corps<sup>269</sup>, pourquoi ne pas apprendre à mieux connaître les ressources de ce corps, "écho" de l'intelligence. Ce n'est donc pas dans des exercices d'hygiène corporelle, séparés des activités sensibles ou intellectuelles que nous puissions les outils de notre méthodologie mais dans la recherche de l'unité systémique de celui qui apprend. Car, il est démontré que les fondements de la motivation, mêlent le neuro-biologique et le socio-culturel.

Il s'agit de promouvoir de nouveaux comportements qui passent par une "conscience attentive"<sup>270</sup> et une série de "recommencements" en quête "d'habitudes exinscrites dans l'être"<sup>271</sup> ; d'éveiller l'attention et en particulier la présence à l'instant, "véritable réalité du temps" comme le dit encore Bachelard<sup>272</sup> ?

---

<sup>266</sup> D'autres problèmes sont à régler, tels que ceux du chômage, de la situation sociale, etc. Mais en attendant nous ne pensons pas qu'il soit bénéfique pour un individu quel qu'il soit, de se trouver "réduit", surtout au moment de l'enfance, à ne pas "apprendre".

<sup>267</sup> GUYOT et MAC LEAN, *Les trois cerveaux de l'homme*, opus cité, p 91.

<sup>268</sup> Notons que nous aurions pu nous référer à d'autres modèles et entre autre à celui, très connu, de la pyramide de Maslow ou des mobiles-besoins. Voir l'article de Monique Lafont : "Au delà de la carotte et du bâton", *les Cahiers Pédagogiques*, n°300, janv. 1992. .

<sup>269</sup> DAMASIO A., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, opus cité.

<sup>270</sup> "Conscience attentive" ou "présence attentive", termes repris par Varela, opus cité.

<sup>271</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Gallimard, 1994, coll. Biblio-essais, p 67.

« C'est pourquoi il nous faut revenir pour sentir l'instant aux actes clairs de la conscience<sup>273</sup> », avant que ne se réinscrive bientôt la simple habitude d'être. « C'est parce que l'habitude est une perspective d'actes que nous posons des buts et des fins à notre avenir<sup>274</sup> ».

Par ailleurs, le rituel proposé doit tendre à créer, à l'instar des leitmotiv, des comptines ou des rondes enfantines, un cercle de connivences, un sentiment d'appartenance au groupe. A partir de signes, de codes, d'images, liés à différents niveaux logiques de la personnalité, il a comme rôle de stimuler les éléments de ce nécessaire équilibre entre le corps, le cœur et l'esprit et de la rencontre entre moi et les autres !

Dans *La poésie de la rêverie*<sup>275</sup>, Bachelard cite Nietzsche qui écrivait dans *Aurore* : « Si nous voulons esquisser une architecture conforme de notre âme..., il faudrait la concevoir à l'image du labyrinthe ». Nous apprenons ensemble à trouver les voies qui font que le jeu de la sérénité et du plaisir favorise la créativité, l'attention ou la mémoire.

A travers une série d'apprentissages, ce rituel joue donc sur plusieurs niveaux interactifs ; il a pour mission de générer une attitude corporelle et un état d'esprit favorisant la réussite et pour commencer, la création individuelle et collective de mandalas ou de poèmes. Par la suite, il pourrait se répercuter ailleurs, à d'autres moments et se refléter sur l'ensemble de l'attitude scolaire ou sociale.

La conscience rationnelle et esthétique participant à la construction de la clé de voûte de l'être, ce rituel éducatif lui associe la participation de toute la personne humaine dans le contexte social et matériel qui est le sien.

## Développement d'une présence attentive...

le corps

La présence sensible du corps et la participation visible de la main, créent un lien, un passage, entre le monde du dehors et celui du dedans. Ce sont des traits d'union et des appuis sur lesquelles il faut apprendre à compter pour bien "asseoir" sa pensée. Cette éducation de soi-même, ne se fait pas en un jour, elle se poursuit sans doute tout au long d'une vie.

Cependant, au sein du milieu scolaire, ces bases indispensables sont généralement ignorées ou séparées de l'acte d'apprendre<sup>276</sup>, aussi ne sont-elles "assises" ou "fiables" que par un heureux hasard : ne serait-ce pas d'ailleurs un point "fondamental" de l'inégalité des chances ?

L'écriture qui se dégrade, le dessin dont les traits sont mal assurés, ne sont-ils pas en rapport avec la posture du corps, la respiration, les cinq sens ou la dextérité de la main... ? Et tout cela ne traduit-il pas finalement un "état général" ou une santé de la pensée ?

Dans quel ordre ces facteurs interagissent-ils ? Il est impossible de répondre à cette question ! Toute cohérence de l'être, "toute harmonie est aérienne, elle est fragile et libre comme une symphonie"<sup>277</sup>.

Mais l'imaginaire de soi, de son corps, de ses postures, de son espace au milieu des autres corps, s'appuie sur des représentations symboliques ou métaphoriques, véritable théâtre intérieur de notre propre personne.

Imaginer, c'est d'abord se reconnaître.

En travaillant sur la posture ou le geste, en portant à nouveau l'attention sur l'incarnation de la pensée, ne pourrait-on rendre à l'esprit un meilleur canal pour son expression. N'admet-on pas aujourd'hui, comme nous l'avons montré<sup>278</sup>, l'incarnation de la pensée ? N'admet-t-on pas "la raison de l'émotion" qui fait s'épanouir l'intelligence "du bas vers le haut" et vis-versa ?

Sans l'acquisition de nouveaux comportements et l'adoption de nouveaux réflexes dans ces différents domaines, il nous semblait difficile, puisque "toute âme est une mélodie qu'il s'agit de renouer" comme

---

<sup>272</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Op. cit., p 25.

<sup>273</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Op. cit. p. 21.

<sup>274</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Op. cit., p. 74.

<sup>275</sup> BACHELARD Gaston, *La poésie de la rêverie*, PUF, Paris 1965, p. 40.

<sup>276</sup> Ce qui concerne le corps est à part : les cours d'éducation physique et le sport font partie d'un tout autre domaine. Les cours n'ont rien à voir avec des programmes concernant les activités intellectuelles. Non seulement ces deux moments ne se rencontrent pas, mais souvent ils s'opposent

<sup>277</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Op. cit., p 68.

<sup>278</sup> DAMASIO, *L'erreur de Descartes, ou la raison de l'émotion*, opus cité.

disait Mallarmé, de modifier “l'état d'esprit” de notre public. Il fallait donc, entre autre, renouer avec le corps.

la main

Nous avons introduit un “cocktail” d'exercices qui donne de l'importance à l'instant et au corps. Nous avons surtout donné un grand rôle à la main : un rôle symbolique, comme miroir et support de la prise de conscience de soi et un rôle réhabilitant le rapport instinctif du geste vers le trait.

«C'est vraiment l'âme qui commande à la main. Il faut donc saisir l'habitude dans sa croissance pour la saisir dans son essence ; elle est ainsi par son incrément de succès, la synthèse de la nouveauté et de la routine et cette synthèse est réalisée par les instants féconds<sup>279</sup>».

Les premiers dessins d'enfants *passent* nous l'avons vu, par le tracé spontané du cercle, du carré, du rectangle, c'est aussi par un retour à ces formes archétypes que nous allons successivement “passer ou repasser”.

Le geste de la main trace à nouveau ces formes : l'outil remplit son rôle, en prolongeant et précisant le geste, en l'associant à une forme aujourd'hui “maniée” donc “pensée”. La réflexion est en germe dans ce dialogue différé, décalé entre la main, le dessin et le cerveau. Etrange coïncidence des mots : entre le dessein et l'acte !

Ainsi “ tourner en rond”, “se concentrer”, “rayonner”, “élargir le cercle de ses amis ou de ses connaissances”, “circuler”, “entourer”, “arrondir les angles”, “faire le tour d'un problème”, mais aussi “(re)cadrer”, “délimiter”, “mesurer”, passer de la dualité à un point de vue ternaire, du tiers exclus au tiers inclus..., changer d'angle, tout cela naît, prend forme et devient acte à travers la main, dans l'espace repéré, avant que de pouvoir se dire !

Il faut revivre intérieurement le tracé de chaque forme et les aimer : ainsi pour le cercle <sup>280</sup>.

“Tu es un frère  
On peut s'entendre

Fais moi pareil  
Enferme-moi.

Réchauffons-nous  
Vivons ensemble  
Et méditons.

- ainsi pour le carré :

“Chacun de tes côtés  
S'admire dans les autres.

Où va sa préférence ?  
Vers celui qui le touche  
Ou vers celui d'en face ?

Mais j'oubliais les angles  
Où le dehors s'irrite

Au point de t'enlever  
Les doutes qui renaissent.”

Mais le chemin inverse s'accomplit aussi : avec l'appui de l'outil renaît lentement le geste oublié, celui des formes premières, véritable archéologie de la psyché. Les objets deviennent les compagnons d'une assurance nouvelle, pour que la main se réapproprie la main... et se prolonge.

---

<sup>279</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, op. cit., p. 65 .

<sup>280</sup> GUILLEVIC, *Euclidiennes*, NRF, Gallimard-poésie, 1985. Titre complet du recueil : *Du domaine, Euclidiennes*.

Du tracé rigide obtenu par la règle, le compas ou l'équerre - qui réclament dextérité et précision - , la main reconquise peut revenir ensuite à la danse de sa liberté retrouvée, jusqu'au tracé direct.

La main remplit aussi un autre rôle dans le contact de soi à soi, permettant le reflet, le dialogue intérieur, avec son alter-ego. C'est un support accessible, accessoire de ce théâtre où peut se produire le "soliloque auto-encourageant" par lequel nous passerions provisoirement, chaque fois que nous ne sommes pas encore très sûrs de nous.

"La main attachée à nos instincts, {...} offre à nos idées une collection d'instruments et de moyens indénombrables<sup>281</sup>. Avec trente muscles, la main est capable de mille actes<sup>282</sup>."

Elle est une incarnation sensible de l'identité ou sont réunis dans un même organe les pouvoirs d'exécution et d'information. Puis, le passage se fait de la forme, vers le tracé et vers l'écriture retrouvée par "envie de dire et d'écrire".

C'est la recherche d'une maîtrise souple de cette main manipulée, invitée comme notre pensée à valser sur le papier, dans la confiance de l'instant retrouvé, dans le trait "inspiré", "respiré".

En lui rendant son "habileté", elle est notre miroir, notre reflet "réhabilité"...

Comme le dit Bachelard, "c'est notre intention qui ordonne vraiment l'avenir comme une perspective dont nous sommes le centre de projection." Et reprenant une phrase de Guyau<sup>283</sup>, il ajoute : "Il faut désirer, il faut vouloir, il faut étendre la main et marcher pour créer l'avenir. L'avenir n'est pas ce qui vient vers nous, mais ce vers quoi nous allons."

Voilà pourquoi, comme nous allons le voir, les dix doigts de la main sont le support symbolique d'un rituel accompagnant des "attitudes de faire" dans une action signifiante ; les doigts servent ici de "pense-bête" à plusieurs leçons intégrant des sensations, des émotions et la pensée. Cette présence attentive, cette attention à la vie, porte un minimum de nouveautés nécessaires pour fixer l'esprit dans un acte positif, c'est à dire en action.

#### les sensations

Pourquoi réserve-t-on l'éducation sensorielle à la petite enfance ? Voir, toucher, "odorner", comme le disait Paul Claudel, les sens font partie de notre condition d'être incarnés. Une "ontologie du sensible<sup>284</sup>", comme "donations d'une transcendance", dans son unité avec le mouvement, fait aussi partie de l'acte d'apprendre dès qu'il sort du principe de "raison suffisante".

Cette ouverture dynamique est "donation du monde lui-même". "Il n'y a ni sensations, ni objets, mais des styles d'être du monde qui sont des modalités d'accès à lui<sup>285</sup>".

Notre méthodologie propose donc, entre autre, des outils pour développer une présence attentive aux perceptions diverses, rattachées à l'instant. Ce contact avec le monde perçu stabilise indirectement la pensée .

#### les émotions

Puisque des émotions négatives ou positives jouent sur la disponibilité du cerveau, elles influencent la motivation et par conséquent les résultats obtenus, est-il possible d'apprendre à mieux "gérer ses émotions" ?

Il ne s'agit en aucun cas de dominer, de dompter, ni même de raisonner moralement sur la manière d'aborder une tâche. Nous proposons, ici encore, de chercher "attentivement" à prendre contact avec cette autre partie de nous-mêmes qui nous fait spontanément voir la vie en rose ou en noir. N'avons-nous pas quelque influence sur elle, sommes-nous livrés sans défenses à son jeu fatal ? Bref, les sources de la motivation ou de la démotivation sont-elles fixées d'avance par un sort... inéluctable ?

Certes, selon les croyances de chacun, la réponse ne sera pas la même ! Cependant il est facile de mettre en évidence qu'un état négatif (peur, stress, contrariété, rejet des autres) empêche d'être disponible à une

---

<sup>281</sup> VALERY Paul, "Discours aux chirurgiens", prononcé à l'ouverture d'un congrès en octobre 1938, la *Pléiade*, tome 1, pp. 907-931.

<sup>282</sup> LAZORTHES Guy, *L'ouvrage des sens*, Flammarion, 1986, Paris.

<sup>283</sup> GUYAU , *La genèse de l'idée du temps*, p. 33,

<sup>284</sup> BARBARAS Renaud, *La perception, Essai sur le sensible*, Hatier, optiques, 1994, p 74.

<sup>285</sup> BARBARAS Renaud, *La perception, Essai sur le sensible*, Op. cit. p 72.

tâche quelconque. Cela fait écran à la disponibilité. Alors, comment éviter d'aggraver encore ces états en ayant, de surcroît, des résultats médiocres?

Une part est donc faite dans ce rituel pour que l'individu et les membres du groupe apprennent à installer un état intérieur favorable au travail qui va suivre. Des exercices<sup>286</sup> conduisent les élèves à prendre conscience de l'influence qu'exercent sur leurs résultats scolaires, les états positifs ou négatifs. Ils découvrent que de mauvais résultats peuvent donc être liés, - non pas à un défaut de l'intelligence, comme beaucoup le croient sans espoir, mais par exemple, - à une attitude émotive intérieure suscitant la perte de confiance en soi, le pessimisme, le refus... Ils prennent ainsi conscience que nous avons une responsabilité sur ces états et que nous pouvons apprendre à mieux "gérer" les émotions.

les "gestes mentaux"

Ayant pris le temps d'installer les bases d'un équilibre bio-affectif, appris et compris, la pensée est à son tour convoquée et "travaillée". C'est l'apprentissage du plaisir de l'esprit.

Nous pratiquons ici les techniques de la Gestion Mentale ou Pédagogie de l'Evocation, et nous invitons les élèves à s'entraîner "mentalement" sur différents exercices de compréhension, de mémorisation, d'imagination, etc.

Nous verrons que les activités proposées ne sont pas simples, elles sont même difficiles, abstraites, conceptuelles. Il s'agit entre autre, de développer sa concentration ou sa force intérieure d'anticipation, pour concevoir mentalement un sujet avant de le réaliser matériellement : avant de le "poser" sur le papier ! C'est donc de "l'entraînement mental"!

les autres

Un dernier point est aussi à prendre en compte : celui de la vie du groupe lui-même. Aucune production née des Ateliers heuristiques n'est semblable. Chacune est communiquée par la vue et par la parole. Cette parole et ces images naissent dans le plaisir et le désir de dire et d'écrire. On peut comparer, partager, communiquer, montrer, associer, distinguer. C'est la recherche d'une pédagogie de la réussite et de l'estime de soi, à travers des outils stimulant la créativité et issus de la fonction imaginante.

On peut donc dire que ces différents apprentissages, portés par les dix doigts de la main font de cette dernière un miroir et un moyen d'action entre les réflexes et la pensée, entre la rigueur et la liberté. La main devient un support de méditation sur soi-même. Elle s'inscrit ainsi, dans l'architecture de l'acte d'apprendre, entre le prendre et le comprendre .

## Un outil pour apprendre sur les dix doigts de la main

(voir p. suivante)

Après avoir développé les raisons et les objectifs de ce "rituel éducatif", nous proposons de décrire plus concrètement la mise en place de cette méthode.

C'est progressivement que ces exercices sont venus s'imbriquer les uns aux autres, c'est pourquoi, cherchant à "donner un sens plus pur aux mots de la tribu"(Mallarmé), nous utiliserons ici ou là des expressions et des images naïves qui sont nées directement lors de nos pratiques, dans les classes.

Voici donc le contenu des exercices proposés.

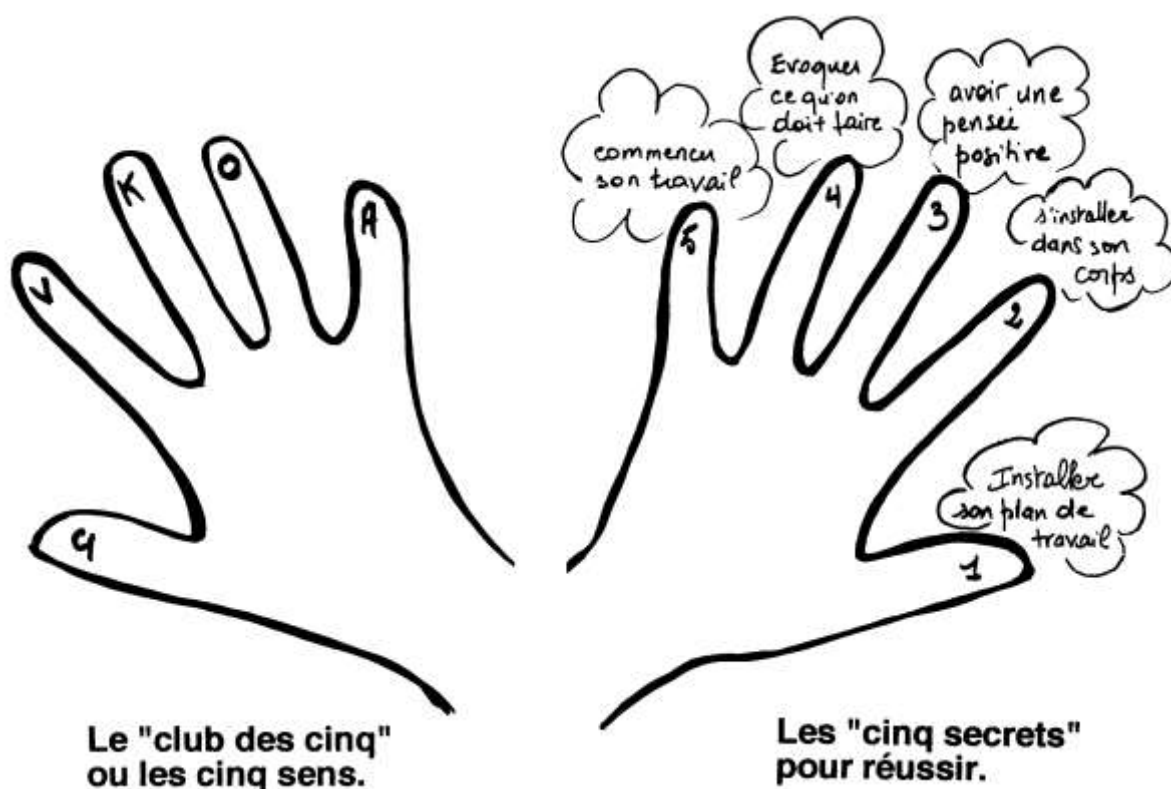
### Eveil des cinq sens

---

<sup>286</sup> La pratique de "*l'ancrage*" inspirée de la Programation Neuro Linguistique, ou P.N.L. est un de ces exercices. Pour mieux comprendre les fondements épistémologiques de cette approche, importée des Etats-Unis, on peut prendre connaissance des recherches de Monique Esser, Professeur à l'Université Catholique de Louvain, Docteur en Sciences Pédagogiques et en particulier d'un des ouvrages proposés par ce chercheur : *La P.N.L. en perspective*, Communication 2000, Ed. Labor, 1993.

C'est dans les premières années de notre recherche, que nous avons découvert une piste intéressante et simple à communiquer. Lorsque nous prenons le temps de nous mettre en contact avec nos sens, nous devenons rapidement plus attentifs au présent. Il devient ensuite plus facile de se concentrer sur une idée.

Nous retrouvons des éléments de ce principe dans différentes méthodes<sup>287</sup> que nous avons rapprochées, et qui toutes étaient liées au développement personnel. Or cette démarche est tellement simple, qu'il faut se mettre à la pratiquer pour y croire ! C'est l'énigme de l'intentionnalité qui "tient au fait qu'elle évoque à la fois un mouvement, par lequel la conscience sort d'elle-même, et une appréhension, c'est à dire une intériorisation<sup>288</sup>".



**Figure 7 : "COMMENT PRENDRE SON TRAVAIL EN MAIN :  
SUR LE BOUT DU DOIGT ! "**

Métaphore proposée à des enfants et à de jeunes adolescents. Support d'un rituel éducatif.

<sup>287</sup> Méthode Vittoz, P.N.L., Gestion Mentale, Yoga etc...

<sup>288</sup> BARBARAS Renaud, *La perception*, op cit, p 70.

C'est ainsi que nous avons commencé à ébaucher notre rituel et à proposer, à notre jeune public, cinq minutes au début de certains cours pour prêter attention à l'écoute des sens.<sup>289</sup>  
Pour un bon déroulement de l'activité, dans un premier temps, nous avons l'habitude de guider cette exploration d'un nouveau genre, à travers ce jeu subtil qui nous relie au monde.

#### V. comme Visuel

- bien voir ici et maintenant, nécessite qu'on s'y arrête. Nous pouvons rester longtemps dans une pièce sans en voir les détails. C'est comme si notre corps était absent.

Mais il est possible de s'entraîner à parcourir les formes de la salle dans laquelle nous sommes "logés", en suivant du regard les angles, les arêtes des murs, les raies des carrelages, les volumes dans lesquels nous sommes installés, en imaginant les diagonales...

Nous pouvons nous imprégner des couleurs qui nous entourent, en éprouver la sensation ou l'émotion : le bleu ne nous touche pas de la même manière que le jaune ou le blanc ; de plus chacun d'entre nous reçoit tout cela différemment. Pénétrer l'ombre, la lumière, les nuances, la transparence des objets qui sont près ou loin, etc., en un mot : voir !

#### A. comme Auditif

- bien entendre, promener son oreille ici ou là : plus près, plus loin ; de soi-même vers les autres ; en haut, en bas, encore plus loin, jusqu'où ? Ressentir l'effet que produit sur nous un son, un timbre de voix, le chant d'un oiseau, la présence de la rue.

#### T. ou K. comme Tactile ou Kinesthésique<sup>(96)</sup>

- toucher, toucher sa table en fermant un peu les yeux, sentir ses cheveux, ses vêtements, la température de l'air. Sentir la forme de son corps, ressentir sa posture, son état, son rythme...

#### O. comme Olfactif

- flairer les odeurs, humer l'air : notre parfum, celui des autres, les odeurs de la classe( bonne occasion parfois pour en rire...), celle des crayons, des cahiers, des objets familiers, de l'air qui entre par une fenêtre.

#### G. comme Gustatif

- goûter c'est plus limité si on est assis dans une classe ordinaire mais il reste des goûts que l'on vient de quitter : l'eau du robinet, le chewing-gum qui se veut discret... On peut aussi distribuer, pour en faire l'expérience, quelque chose à croquer ou à sucer...

Nous avons très rapidement constaté que ce "petit" exercice, très simple à mettre en place, était bénéfique pour tous : adultes et enfants. Les adolescents, un peu surpris au départ, ont très vite réclamé ce moment pendant lequel un grand calme s'installe en quelques secondes. Certains nous ont avoué... que ça leur procurait du plaisir.

C'est à ce moment-là que nous avons eu l'idée d'associer une main aux cinq sens.

Ce fut la main gauche : chaque doigt se vit attribuer un rôle, celui de stimuler régulièrement l'un des sens. Pour lancer l'exercice nous n'avons plus utilisé peu à peu que le slogan "VATOG" ou "VAKOG": Visuel, Auditif, Kinesthésique<sup>290</sup>, Olfactif, Gustatif.

Bientôt, chacun put, au début d'un cours, pratiquer cet exercice à son propre rythme, sans être forcément guidé, la seule obligation restant de ne pas gêner les autres.

En sixième et dans les classes de l'école primaire, nous avons baptisé cette main : "le club des cinq". Il ne faudrait pourtant pas croire que cet exercice soit réservé aux "petits". On peut le proposer à d'autres

---

<sup>289</sup> Notons qu'un chapitre du programme de sixième en biologie, portant "théoriquement" sur ce même sujet. Nous l'avons associé dans certaines classes, à l'exercice "pratique" qui suit.

<sup>290</sup> *Kinesthésique* : un mot repris avec le sens qui lui est donné dans la PNL. Nous ne prétendons pas à une définition générale de ce terme, utilisé parfois très différemment. Il a ici un sens plus élargi que le mot qui désigne le sens du "toucher" ; il inclue les sensations liées aux postures du corps, à ses rythmes, aux ressentis, etc. A l'école primaire, c'est le mot "toucher" que nous avons conservé, parce qu'il est plus courant, ce qui a donné le sigle "V.A.T.O.G." au lieu de "V.A.K.O.G".

publics en adaptant les métaphores ou les explications. Certains enfants ont avoué qu'ils avaient communiqué le modèle à leurs parents avec beaucoup de succès. "Ma mère, dit un élève, avait du mal à être attentive à ce que je lui disais. Je lui ai conseillé d'apprendre à se servir du club des cinq. Ça a bien réussi, elle en est très contente et moi aussi."

L'intérêt de cet exercice est double :

1 - dans un premier temps il "recentre" l'individu d'une façon active et positive. Peu à peu, le contact avec les sens devient une sorte de nouveau réflexe installant un état de calme, de bien-être, de plaisir et d'attention, favorisant ainsi le travail intellectuel. Cette présence à l'instant est une des clés de la réussite mystérieuse de certains d'entre nous ? La technique de "l'ancrage" dont nous reparlerons un peu plus tard, accélère ce processus lié au bien-être et à l'attention.

2 - dans un second temps, nous acquérons avec les sens, une méthode efficace et merveilleuse, pour recueillir des données "sensibles", écrire de la poésie, peindre, écouter de la musique. Nous retrouvons la présence vivante de la terre, de l'air, de l'eau et du feu. Serait-ce la voie secrète et intuitive évoquée par Marcel Proust<sup>291</sup>, par Jean Giono, par Olivier Messiaen ?

Après les premières séances pratiquées dans les classes et consacrées d'abord au développement de l'attention, nous entreprenons, avec les élèves, d'aller recueillir des données sur des thèmes divers, avec le projet d'écrire, de peindre, de créer. Ainsi le printemps dans la cour du collège, la forêt, une table gastronomique, le tableau d'un musée, un air de musique peuvent-ils être "méthodiquement" explorés avec "VAKOG" et intégrés sous les formes sensibles de cette mémoire tressée par l'imaginaire.

L'habitude de se redonner mentalement des évocations à partir des "sens", enrichit les images mentales, et donne - dans un heureux hasard - un "sens" au projet de retrouver ces détails plus tard, pour les échanger, pour écrire ou pour toute autre activité. Cela permet donc d'être attentif au présent et plus tard d'avoir la tête riche de sensations, d'émotions et d'idées... Car il est plus facile de retrouver dans l'imaginaire d'avenir, où se cache mystérieusement la mémoire, ce qu'on a eu le projet d'y retrouver<sup>292</sup>.

Comme le montre Antoine de La Garanderie dans ses différents ouvrages, la mémoire serait souvent attachée à des projets lancés dans l'imaginaire d'avenir.

Cette quête de nuances, transmise par les cinq sens, engendre, tout en déclenchant l'attention, un "appel de mots" pour préciser, comparer, transmettre. C'est ainsi que nous avons créé, dès les premiers ateliers, de grandes "palettes" de vocabulaire, échangées, précisées, nuancées, enrichies.

Jouant avec les sons, les formes, les idées, les associations, cette mise en commun du vocabulaire permet de chercher *naturellement*, des adjectifs pour qualifier les noms ou des adverbes pour modifier les verbes : c'est une grammaire *utile* au service de la création.

Pour certains élèves la profusion de cette banque d'images mentales enrichies et "emmagasiniées" volontairement, à partir des sens, avec un projet collectif d'échange, est le déclencheur d'une extraordinaire envie de dire et d'écrire.

Nous comprenons mieux aujourd'hui le phénomène d'ivresse et le délire verbal que nous avons constaté, depuis notre connaissance des travaux de Cyrulnick<sup>293</sup>. Le déblocage de la parole est spectaculaire : il agit comme une drogue et le plaisir enflamme littéralement, certains visages.

Pendant deux ans nous avons ainsi mis au point l'ensemble de ces pratiques dans différentes écoles et elle constitue la première base du rituel de notre méthodologie.

Mais cela n'est suffisant ni pour transformer certains comportements bien installés dans l'attitude scolaire, ni pour enraciner de nouveaux réflexes que nous souhaitons éveiller.

Parmi les obstacles entravant le déroulement d'une heureuse scolarité, il y a une collection de "mauvaises habitudes" larvées :

- celle d'avoir un matériel négligé : cahiers écornés, crayons "mâchouillés", équerres sans angles etc. Il y a même pire : absence de tout matériel, oublié ou...perdu !

---

<sup>291</sup> PROUST Marcel, *Du côté de chez Swann*, Gallimard 1954, collection Folio, 1972, p 58 à 61.

<sup>292</sup> Cela pourrait expliquer - du moins en partie - comment le projet de partager avec un futur interlocuteur ce que l'on voit ou ce que l'on entend aide à mieux le mémoriser. C'est le cas par exemple de ceux qui sont entraînés à échanger régulièrement des "blagues". Inversement cela explique aussi une sorte d'amnésie constatée chez ceux qui n'ont personne, dans le futur, à qui raconter leurs histoires : certains vieillards ou certains enfants !

<sup>293</sup> CYRULNICK, *De la parole comme d'une molécule*, Ed. Eschel, Evreux, janv. 95.

- celle de ne pas s'installer pour travailler, de rester en déséquilibre sur sa chaise si possible avec une casquette et sans poser son sac à dos...!

- celle d'avoir une attitude négative permanente ou de manifester plus ou moins discrètement un sentiment profond d'ennui, de rejet, d'indifférence, de mauvaise humeur.

- celle d'être mentalement passif, de ne pas faire d'effort pour réfléchir, celle de répondre "automatiquement" et n'importe quoi.

Evidemment cette analyse est très négative : elle reflète pourtant, en les accumulant, le discours qu'on entend dans "la Salle des professeurs" et les annotations qu'on peut lire couramment dans les bulletins scolaires. Inversement, nul n'ignore que certaines choses vont bien, que certains élèves sont "bons", que leurs cahiers, leur tenue, leurs résultats sont exemplaires et irréprochables. Mais ce sont des constats et les divers comportements sont "opposés" les uns aux autres comme "l'évidence infuse" de ce qui est bien et de ce qui est mal.

Nous nous sommes donc demandé quelle "clé" fait la différence entre les uns et les autres et comment trouver les moyens d'atténuer ce décalage qui s'accroît... comme par hasard, avec les résultats obtenus, jusqu'à ce que la réponse de l'école se fasse par une sélection fatale et souvent définitive, effaçant les dernières chances.

C'est cette longue réflexion qui nous inspira sans doute, le jour où nous avons spontanément proposé pendant un cours, d'utiliser la main droite comme autre "pense-bête", en attribuant à nouveau un rôle spécifique à chaque doigt.

Ainsi, les deux mains, en se conciliant, devenaient-elles le trait d'union symbolique rassemblant toutes ces données éparses.

## Une méthode pour bien penser

Premier doigt : "le plaisir des choses"

Une leçon spécifique, sollicitant le "mimétisme", - ou les compétences attribuées parfois au cerveau reptilien - , permet de mettre l'accent sur une organisation agréable de son plan de travail ou - en l'occurrence - , de son territoire. Sans tomber dans une morale quelconque de l'ordre, une démonstration concrète, faite par le médiateur, indique comment préparer agréablement son matériel, pour avoir ensuite toute sa liberté pour créer.

Disposer de tous ses outils est une sécurité et leur disposition harmonieuse et familière autour de soi ne demande que peu de temps, mais ce temps est à prévoir.

Tout a de l'importance !

La feuille de papier : objet fragile, léger, unique, nous est offerte par les arbres et le travail des hommes. Elle est là pour accueillir et refléter fidèlement, la production de notre esprit. C'est peut-être une vraie leçon d'écologie, car avant de devenir technologie, l'écologie commence par le respect, voire une sorte de fraternité avec les objets et les êtres qui nous entourent. La page blanche nous offre donc ses services. Nous sommes les seuls à pouvoir prendre soin d'elle. Elle participe à notre création.

Puis c'est l'installation des outils dont on aura besoin tout à l'heure, pour être en mesure de tracer, colorier, dessiner. Chacun prépare crayons, gomme, règle, compas, équerre. Il faut apprendre à se servir de ces outils, inventés par l'homme pour prolonger son intelligence. C'est une chorégraphie manuelle et c'est un plaisir que de les manier avec dextérité, avec élégance, avec grâce.

Les couleurs font partie de cette harmonie : bien disposer ses crayons ou ses feutres, choisir une gamme de nuances agréables et les avoir devant soi comme un arc-en-ciel lumineux invite au plaisir de voir.

Les premières leçons durent quelques minutes : il faut rituellement répéter les mêmes consignes, pour en communiquer progressivement l'esprit. Mais bientôt une simple phrase sera suivie du silence actif de chacun :

"Une minute, j'installe mon plan de travail".

Cette séquence, de plus en plus courte et de plus en plus efficace, remplace des injonctions souvent négatives, des reproches répétitifs, elle évite le constat du "manque d'organisation", de l'oubli des oublis, des négligences en tout genre.

C'est au contraire une *injonction positive* : c'est à dire l'une de celles que le cerveau reçoit clairement. Elle donne à ce moment baigné dans un brouhaha collectif mais utile, une dynamique active et joyeuse : le temps d'implantation sur son territoire et de synchronisation des rythmes (avec soi-même et avec les autres) est indispensable avant de commencer à travailler dans un groupe.

Deuxième doigt : "l'installation dans son corps"

Après cette minute active, un court moment est prévu pour “se poser” physiquement. Les premières leçons sur le sujet vont, elles-aussi, être légèrement plus longues, jusqu'à devenir peu à peu une habitude, un réflexe.

Nous réfléchissons d'abord, avec les adolescents, au rapport qu'il y a entre différentes postures et les états qui leur sont associés.

Vous pouvez par exemple vous laisser peser lourdement sur votre chaise, les bras ballants; puis vous pouvez vous tenir bien droit, en cambrant vos reins et en serrant vos poings. Après cela vous pouvez débattre sur les sensations, voir les émotions qui sont attachées à ces différents mouvements du corps.

La preuve est bientôt faite, à la stupéfaction générale, qu'en modifiant sa posture on modifie son état émotionnel et... au fond son “état d'esprit”. Nous avons donc, sur ce dernier, une auto-influence et par conséquent une part de responsabilité sur la manière dont nous abordons une situation.

Quelle est donc la meilleure position pour aborder son travail ?

A chacun, selon les circonstances, de choisir celle qui lui convient le mieux !

Nous complétons cette prise de conscience avec d'autres exercices de recentrage, inspirés le plus souvent d'exercices très simplifiés, tirés du Yoga<sup>294</sup>.

La prise de conscience de la respiration et de ses rythmes est très importante : beaucoup d'enfants vivent à certains moments dans une sorte d'apnée ou d'essoufflement, biologiquement incompatible avec une bonne oxygénation et irrigation du cerveau.

Nous avons choisi les exercices les plus discrets et les plus faciles à effectuer dans une classe, à l'âge de l'adolescence... Il est important que chacun ait l'occasion de les pratiquer et puisse librement faire son choix en fonction de ce qui lui réussit le mieux. Les élèves vont disposer, peu à peu, de plusieurs fiches techniques dans leurs classeurs. Tous les exercices, pour être compris et appris, sont pratiqués collectivement au moins une fois.

Mais il n'est jamais question d'imposer ces activités ! Chacun choisira donc de faire ou de ne pas faire ce type d'exercice destiné à équilibrer le corps,- (émotions ou sensations) - , et à le préparer à travailler en harmonie avec l'esprit.

Cependant, nous ne pouvons choisir que ce que nous connaissons : c'est parce que nous avons appris à le connaître que nous avons la liberté d'adopter ou non un exercice. Ce lien entre le choix, la liberté, la connaissance ou la rigueur reviennent à nouveau, comme le leitmotiv de notre rituel. Notre projet reste en effet de remettre en question l'idée que se font nos futurs citoyens de la liberté. Pour beaucoup, être libre signifie n'avoir aucune contrainte et faire quand on le veut ce qu'on a envie de faire.

La consigne qui découle de ces quelques séances sera bientôt très brève :

“Une minute, je me pose - ou je m'installe dans mon corps !”

Troisième doigt : l'ancrage d'une pensée positive

Cette leçon aborde la présence des sentiments et des émotions qui toujours nous accompagnent : c'est une partie cachée de l'iceberg. Nous avons déjà montré combien notre cerveau était habité par la force de ces émotions. Le modèle de Mac-Lean est un modèle qui facilite la présentation de l'emboîtement et de l'enracinement de tous nos comportements. Nous l'exposons à notre jeune public, en adaptant le discours au niveau.

Ainsi réfléchissons-nous ensemble pour mieux comprendre combien nos “états d'âme” sont un facteur important de la motivation, de la disponibilité et rejaillissent donc sur les résultats de toute activité.

Certes nous ne sommes pas les maîtres absolus de nos sentiments, ni de nos pensées, cependant nous avons dans ce domaine une responsabilité et il nous faut (re)connaître les forces intérieures qui nous animent.

La démonstration de ce qui vient d'être dit débouche sur des exercices conduisant à une prise de conscience, par la stimulation d'états négatifs ou positifs comparés et un débat sur leurs conséquences éventuelles dans notre vie.

Exemples :

- si nous développons, pendant quelques instants, et bien sûr intérieurement, l'idée que tous ceux qui sont dans notre groupe sont laids, bêtes et méchants, comment nous sentons-nous?

Avons-nous envie de travailler avec ces gens-là, sommes-nous dans de bonnes dispositions pour faire quelque chose d'intéressant ?

---

<sup>294</sup> Des exercices faciles à pratiquer dans les classes, sont proposés aux enseignants dans de nombreux ouvrages. Nous nous inspirons en particulier du livre suivant : *Des enfants qui réussissent , le yoga à l'école*, de Micheline Flack et de Jacques Coulon, Ed. EPI, 1986.

Si nous évoquons maintenant l'idée que nous nous sentons seuls, fatigués et abandonnés, quelle émotion cela nous procure-t-il ? Avons-nous envie de réussir ?

Si nous pensons que cette journée est pleine de belles couleurs, que c'est un cadeau de la vie et qu'il y a peut-être une personne (sur les 30) à qui nous pourrions sourire ou faire plaisir, qu'est-ce que ça change, ressentons-nous un nouvel "état d'âme" ?

Les adolescents sont invités à dialoguer sur ce qu'ils ont ressenti. Nous réfléchissons surtout ensemble, sur ce qui nous donne envie d'être ici et nous met en situation d'être plus ou moins disponibles. Car il y a des chances pour que la qualité de ce que nous allons faire reflète la qualité de notre humeur. C'est ce que montre le modèle de Mac-Lean et le rôle imputé au cerveau limbique.

Après avoir constaté que nous pouvons donc "jouer" sur les leviers de notre motivation et que nous sommes donc, en partie, responsables de la manière dont nous abordons un travail, nous cherchons le "truc" qui va nous donner l'état le plus adéquat pour bien vivre ce moment, en évoquant, par exemple, les bonnes raisons que nous avons d'être ici, dans notre atelier, avec un beau projet !

Il faut avouer que souvent, lors des premières interventions, l'accueil est très mitigé : des expressions sceptiques ou des ricanements dubitatifs en disent long sur l'idée que le plaisir puisse être rattaché à l'école ! Les habitudes scolaires sont telles que nous nous attendons à de telles réactions.

Nous n'hésitons pas alors, à évoquer des exemples d'enfants ou d'adolescents qui sur notre planète vivent dans des conditions indiscutablement plus dramatiques que les nôtres : guerre, travail, famine, maladie... Nous n'avons jamais rencontré d'objections sur le sujet. Nous avons même remarqué qu'un silence méditatif règne souvent pendant quelques minutes.

C'est alors que nous proposons à chacun, de chercher ici et maintenant "une bonne raison" d'être là, pour expérimenter et vérifier l'influence éventuelle d'un état positif, sur les résultats d'un travail. Ces choix restent personnels et libres.

Ainsi, sur les trente personnes qui sont présentes dans notre salle, l'une d'entre elles mérite peut être un geste amical ; on peut aussi évoquer ce qu'on a bien réussi la dernière fois et s'en féliciter intérieurement ; on peut rêver des couleurs ou de la beauté des formes avec lesquelles on va composer ; on peut aussi tout simplement s'imprégner de l'atmosphère, de la lumière, de la température de l'air, de l'instant... On peut encore faire le choix de rester "grognon", mais il n'y a plus ici ni fatalité, ni impossibilité. Nos esprits ont "reconnu" une partie de leur liberté. De ce que certains psychologues appellent une attitude "réactive", nous passons à une attitude "pro-active", attitude à l'intérieur de laquelle nous pouvons apprendre à gérer nos ressources.

Pour aller plus loin dans cette démarche et pour apprendre à stimuler sa motivation, nous utilisons la technique de l'auto-ancrage<sup>295</sup> qui devient souvent, pour de nombreux élèves une véritable "bouée de sauvetage" en cas de difficulté d'attention ou dans les moments de "panique", lors d'une épreuve quelle qu'elle soit. Cette technique donne, en effet, des réponses très efficaces à ceux qui sont émotifs et se laissent envahir par le "stress", le manque d'assurance, la peur. C'est le cas de beaucoup d'entre nous au moment d'une récitation, d'un examen, d'une inspection ou d'une prise de parole en public par exemple...

Après cette phase d'apprentissage et d'exploration, il est fait appel au libre-choix des individus qui peuvent toujours ne pas choisir une proposition. Cependant quelque chose de très important a déjà changé dans les croyances : si nous ne réussissons pas à l'école, par exemple, c'est peut-être pour une autre raison que celle qui consiste à douter de son intelligence.

Ce troisième temps va bientôt se résumer en une courte phrase :

"Une minute, je mets mes lunettes ensoleillées" ou "j'installe une pensée positive".

Quatrième doigt : "le plaisir de penser"

Nous avons réfléchi pendant plusieurs années aux théories de la Gestion Mentale et à une "pédagogie des évocations". Pour Antoine de la Garanderie, "évoquer" est pris au sens de *ex vocare* en Latin : il s'agit, en effet, d'appeler son esprit à être tantôt attentif au présent, tantôt attentif à des souvenirs passés, tantôt créatif.

Nous avons déjà parlé d'une série de "gestes mentaux" sur lesquels nous pouvons échanger : gestes de compréhension, de réflexion, de mémorisation ou d'imagination. Ces gestes sont, bien sûr, profondément imbriqués mais en nous penchant sur eux, par l'introspection pédagogique, nous acquérons ou renforçons des compétences pour apprendre. La modélisation de procédures mentales efficaces, de même qu'une

---

<sup>295</sup> BANDLER Richard, *Un cerveau pour changer, la programmation neuro-linguistique*, Interédition 1991, traducteur française : Lê Thi Oanh. L'édition originale a été publiée aux Etats-Unis par Real People Press, Moab, Utah, sous le titre *Using your brain- for a change*. 1985.

activité mieux décrite et mise en œuvre pour penser, est une forme d'injonction positive sécurisante pour celui qui apprend.

Nous ne rentrons pas dans les détails de cette approche pédagogique que nous avons explorée dans un ouvrage de synthèse déjà cité<sup>296</sup>. Nous présentons simplement ici des exemples simples, intégrés au rituel de base que nous proposons, parce que ce type d'exercices nous semble indispensable, pour éveiller la dynamique mentale de notre public et lui donner du plaisir à penser.

Ainsi, avons-nous tous la possibilité de “convoquer” par exemple, ce que nous avons déjà en mémoire ou ce que nous avons l'intention d'inventer, de créer. C'est ce que nous faisons spontanément lorsque nous sommes motivés par quelque projet. Si nous devons discuter avec l'Inspecteur des impôts, passer notre permis de conduire ou récapituler les courses que nous avons à faire, nous “évoquons la situation” dans laquelle nous allons nous retrouver ou nous imaginons celle dans laquelle nous serons pour la première fois.

Soulignons l'importance du projet dans la cohérence et la force de ces activités mentales. Le “projet” est pris dans le sens d'une capacité à se “pro-jeter” dans l'imaginaire d'avenir pour y loger ce qu'on voudrait y trouver. Sont concernées aussi bien l'attention, la mémoire que l'imagination.

Nous mémorisons plus facilement ce qui nous sera utile dans le futur : ces deux compétences - imagination et mémoire - sont souvent profondément liées. Lorsque vous êtes amoureux, il vous est plus facile de retenir le numéro de téléphone de votre “belle” ; si celle-ci est anglaise, vous “risquez” de devenir “doué” pour une langue qui jusqu'ici ne vous inspirait peut-être pas.

Tout cela semble tellement évident, qu'il est difficile pour ceux qui sont “doués<sup>297</sup>”, de comprendre qu'il s'agit de compétences que chacun pourrait apprendre. C'est peut-être pour cela que les anciens “bons élèves” que sont généralement les professeurs dans la matière qu'ils enseignent, ont du mal à effectuer le ralenti mental qui permet de décrire ce que l'on fait lorsque l'on apprend ou lorsqu'on est en difficulté.

Et pourtant, de nombreux élèves ont aujourd'hui besoin d'être accompagnés dans leurs évocations ! Si certains sont capables de développer des activités mentales efficaces quand il s'agit de leurs projets personnels, ils quittent cette dynamique dès lors qu'une situation les déresponsabilise, dès que le sens n'est pas clair.

Comme ils n'ont pas conscience de ce qui fait la différence entre ces deux attitudes intérieures, ils finissent par penser que leurs mauvais résultats sont dus, encore une fois, à la fatalité, à l'injustice ou à leur incompétence naturelle et définitive. Ceci est grave, surtout si personne ne les conduit à une prise de conscience : c'est donc l'objectif de nos entretiens et de la pratique pédagogique de la Gestion Mentale.

Mais il y a plus inquiétant ! Certains incriminent désormais de trop grosses “doses de télévision, baladeurs, sons très violents” reçues sans aucun discernement, sans “projet” de réflexion ou de mémorisation, lesquelles habituent de jeunes cerveaux à fonctionner longuement dans un état de passivité entretenu artificiellement.

On a même constaté que ce “vacarme visuel et sonore”, dans lequel certains sont plongés en permanence, même dans la rue, agit comme une véritable drogue en l'absence de laquelle des troubles psychologiques nouveaux apparaissent.

Mais l'entraînement mental peut réveiller ou stimuler la capacité d'évoquer. Nous pouvons volontairement “convoquer” dans notre “studio mental<sup>298</sup>” des images, des sons, des ressentis divers, comme nous l'avons déjà montré avec le travail sur les cinq sens. Mais nous pouvons aussi réactiver ce que nous avons appris ou imaginé, ce que nous voulons inventer. Nous avons donc la possibilité de faire varier les multiples “visées de sens<sup>299</sup>” de nos pensées et nous pouvons apprendre à les connaître et à les guider.

Comment ne pas “évoquer” ici quelques lignes de *La lettres sur les aveugles*<sup>300</sup> de Diderot ?

«Je lui dis un jour : Mademoiselle, figurez-vous un cube. - Je le vois. - Imaginez au centre du cube un point. - C'est fait. - De ce point tirez les lignes droites aux angles ; eh bien, vous avez divisé le cube. - En six pyramides égales, ajouta-t-elle d'elle-même, ayant chacune les mêmes faces, la base du cube et la moitié de sa hauteur. - Cela est vrai ; mais où voyez-vous tout cela ? - Dans ma tête, comme vous.

---

<sup>296</sup> Chich, Jacquet, Meyriaux, Verneyre, *La pratique pédagogique de la Gestion Mentale*, opus cité.

<sup>297</sup> A prendre avec humour. Ceux qui sont “doués” sont, en effet, ceux qui ont bien réussi dans le système scolaire.

<sup>298</sup> Les jeunes comprennent facilement cette métaphore qui implique que l'on retrouve mentalement un espace à plusieurs dimensions à l'intérieur duquel l'esprit peut jouer à l'infini. Cet espace reflète nos cinq sens, comme une chambre d'échos.

<sup>299</sup> Expression reprise à Antoine de la Garanderie, voir p. 32..

<sup>300</sup> DIDEROT, *Addition à la lettre, Lettre sur les aveugles.*, 1749.

J'avoue que je n'ai jamais conçu nettement comment elle figurait dans sa tête sans colorer. Ce cube s'était-il formé par la mémoire de sensations du toucher? Son cerveau était-il devenu une espèce de main sous laquelle les substances se réalisaient ? »

C'est donc en rapport avec la leçon du jour que nous proposons d'introduire ce type d'activité. Tantôt il s'agit de retrouver mentalement ce qui a été appris lors de la dernière leçon, tantôt il faut commencer à composer les formes ou à entendre les mots sur lesquels l'imaginaire va construire ou inventer.

Prenons l'exemple de deux directions possibles pour ce type d'exercice :

- réactiver une connaissance
- ou créer une nouvelle image.

Proposons d'abord de réfléchir à la construction, de deux triangles inversés au milieu d'un cercle.

Avant même de commencer le tracé sur une feuille de papier, nous invitons les élèves à reconstruire cette étoile dans leur tête pendant une ou deux minutes d'abord. Nous leur demandons d'aller jusqu'au bout, dans les moindres détails. Le silence accompagne ce rêve éveillé, les yeux sont ouverts ou fermés. Il y en a qui tracent l'étoile, dans l'air ou sur leur table avec un doigt ; d'autres chuchotent., et c'est encore le "soliloque auto-encourageant" dont le psychologue russe Vygotsky avait montré toute l'importance<sup>301</sup> dans les situations d'apprentissage.

Dans les premiers temps nous constatons que certains ne font rien, ils se contentent de regarder les autres d'un air étonné ou moqueur. Ce n'est guère surprenant, puisque nous pensons précisément que beaucoup ont des difficultés pour évoquer. Mais à nouveau, pourquoi tirer sur l'herbe pour la faire pousser ?

Nous n'intervenons donc pas, sauf pour demander le respect du silence pour ceux qui font l'exercice. Parfois nous guidons point par point celui qui le demande, c'est alors le principe d'une conduite de rêve éveillé.

Il faut aussi tenir compte, lors des premières séances, d'une gêne à rester ainsi concentré en silence dans un état de "lâcher prise". Mais ce phénomène de résistance qui nous garde bien éveillé et nous interdit de rêver publiquement, est plus marqué chez les adultes que chez les enfants ou chez les adolescents.

A la fin de ce travail mental, nous pratiquons le "dialogue pédagogique" déjà présenté et nous demandons à ceux qui l'acceptent de nous faire part de ce qu'ils ont fait mentalement, donc "dans leur tête".

Par où ont-ils commencé ?

Ont-ils réussi ?

Quelle est leur méthode personnelle ?

De quelles couleurs était leur cercle ou leur triangle ?

De quelle couleur était le fond ?

Se sont-ils parlé à eux-mêmes, ont-ils tracé comme sur un tableau ?

Ont-ils construit au fur et à mesure ou ont-ils tout vu globalement ?

Un échange a lieu qui met en évidence toutes sortes de stratégies mentales plus ou moins efficaces, mais surtout les méthodes ou les habitudes de chacun.

L'autorisation de la différence encourage ceux qui n'ont rien fait à se lancer la fois suivante à la recherche de leur propre manière de procéder. Très rares sont les individus qui ne veulent vraiment pas en savoir plus sur eux-mêmes.

C'est évidemment l'occasion pour tous, élèves et professeur, de vérifier la justesse d'un concept en le réactivant et en le renforçant éventuellement.

Certains se mettent à exprimer d'étonnantes procédures. Nous nous souvenons en particulier de la stupéfaction d'un professeur de mathématiques lorsque la phrase suivante tomba de la bouche d'un jeune élève de sixième : "Je ne savais pas si mon triangle était équilatéral, alors j'ai pris mon compas mental pour mesurer."

Une autre fois, ce fut l'étonnante "équerre d'un studio mental", qui s'appliqua à vérifier les angles droits. Les plus surpris dans cette séquence sont en fait les professeurs de la classe qui découvrent des facultés d'abstraction insoupçonnée et merveilleuse des élèves. Ainsi naissent donc les fameux concepts !

Nous avons déjà présenté une démarche de "réactivation" à propos d'un sujet déjà appris. Mais nous pouvons aussi prendre le temps d'orienter ce rêve éveillé vers d'autres directions : notre public est alors invité à prendre une ou deux minutes pour concevoir mentalement des formes nouvelles, des images, des sons, des couleurs, des idées avant de commencer à composer une œuvre.

---

<sup>301</sup> RIVIERE Angel, *La psychologie de Vigotsky*, éd. Mardaga, 1991, "Pourquoi les enfants parlent tout seuls" de Laura Berk (revue : *Pour la science*, n° 207, janv.1995, p 80)

Une alternance systématique partage toujours les séances de travail entre l'apprentissage de formes précises et rigoureuses et la créativité. Nous revenons une fois encore sur l'apprentissage d'une liberté de créer qui passe d'abord par un cadre, par des connaissances précises et par des choix. Finalement cette éveil, ou cette stimulation de l'activité mentale va se résumer en une phrase :

“Une minute, je réfléchis”

Cinquième doigt : “prendre son travail en main”

C'est peut-être ici que nous pouvons commencer ou re-commencer ! Le cinquième doigt est celui qui rassemble les deux mains dans une même direction. “C'est notre intention qui ordonne vraiment l'avenir comme une perspective dont nous sommes le centre de projection<sup>302</sup>”.

Cet “envol” du travail, comme l'oiseau que forme deux mains qui se rejoignent, est encore une métaphore sur laquelle nous pouvons raconter de belles histoires. Sollicitant les richesses symboliques de l'imaginaire, nous ne manquons pas de le faire.

---

<sup>302</sup> BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, op. cit., P 51.

## E. EN RESUME

Ce rituel, partie intégrante de notre méthodologie, est donc destiné à donner des bases à l'individu pour qu'il se trouve au centre de ce qu'il apprend, tant dans l'espace que dans le temps.

Les mains rassemblent sur leurs dix doigts, tous les éléments qui permettent de soutenir plus concrètement cette démarche, elles sont un symbole visible et sensible ; elles fédèrent l'ensemble ; elles permettent d'avoir en tête et de mémoriser toutes les étapes.

Elles sont par ailleurs au contact sensible des objets utilisés ; elles accompagnent le corps dans ses sensations ; elles communiquent les émotions et les sentiments ; elles incarnent et accompagnent l'intelligence. Elles sont les guides, les vecteurs ou encore le point de convergence autour duquel viennent se rassembler tous les éléments de ce rituel ; elles sont au cœur de ce rayonnement qui permet à la lumière de l'esprit et des sens de se réaliser par le trait.

Cette initiation progressive, étape par étape, dure d'abord quelques minutes au début de chaque séance. Ce moment va devenir une sorte de "savoir-être" individuel et collectif de plus en plus discret et rapide. Les signes, les mots, les gestes sont connus et répétés régulièrement.

Et ce n'est que très lentement que vont s'exprimer de nouvelles attitudes, des gestes plus mesurés, des pensées plus construites. Il faut faire preuve d'une grande patience et ne pas attendre de changements immédiats.

Nous sommes dans un autre temps où ce n'est pas "une" réponse qui compte mais la prise de conscience de soi, l'autonomie, un nouvel équilibre de chacun par rapport aux autres.

Le rituel proposé, tente de respecter ce que nous savons aujourd'hui sur le fonctionnement de l'individu : les nouvelles attitudes, les nouvelles habitudes développent un plus grand plaisir, un apaisement, une plus grande disponibilité et ainsi une meilleure utilisation des compétences de notre cerveau.

Dans ces conditions, il devient possible de conduire un élève vers un travail réussi, non plus à cause de "la note", mais dans ce qu'on peut considérer comme une auto-évaluation négociée avec le guide : à savoir le professeur ! Aussi, dès qu'un mandala est tracé, fini et réussi, selon son auteur, nous jouons l'intégration de cette réussite et de son auteur, dans le sein du groupe-classe. Nous sortons d'une première activité solitaire, d'abord indispensable, et passons à une phase solidaire de reconnaissance, d'échange et de communication.

La participation des "autres" à la recherche des mots, autour de l'œuvre proposée par "l'un", permet comme nous l'avons déjà décrit, de développer l'auto-affirmation de chacun dans le respect de tous. Se développe alors une situation "d'intelligence et de réussite collective".

La méthodologie proposée est donc à la fois simple dans ses outils et complexe dans les théories qui la sous-tendent. Elle se propose d'être un "tremplin" pour mettre en place la "pédagogie passerelle" que nous envisageons. S'appuyant sur le symbole du mandala et sur la poésie, elle met en œuvre la fonction imaginante et active une créativité liée à des représentations spatiales et verbales.

L'ensemble est soutenu par un rituel qui donne à l'imaginaire les moyens de s'exprimer par la créativité tout en associant différents niveaux de l'identité : le biologique, le psychologique, le sociologique. La méthode contient un mélange d'ingrédients qui rend possible, au sein d'un groupe, la mobilisation des ressources d'un individu pour apprendre. La réussite de chacun devient ici possible et la motivation qui en découle pourrait rejaillir par la suite sur les autres apprentissages. C'est pour vérifier cette hypothèse, que nous avons mis en place le dispositif qui suit.

### **III. MISE EN ŒUVRE DES CONDITIONS EXPERIMENTALES**



# A. GENESE DE L'ACTION

Après avoir exposé notre méthodologie, nous avons pour objectif d'en décrire les applications successives. Ces applications passent par la pratique d'une série d'exercices stimulant spécifiquement la fonction imaginante afin d'observer son impact sur l'évolution d'élèves en grande difficulté, face à des tâches périscolaires.

C'est dans cette perspective que nous avons choisi de les faire travailler sur un outil symbolique : le mandala associé à l'écriture poétique. Nous avons renforcé notre dispositif par un "rituel éducatif" mettant l'accent sur la prise de conscience et l'apprentissage d'attitudes physiques, mentales et sociales prédisposant à un travail en situation scolaire.

Associant ainsi ce que nous considérons comme étant les moyens de la réussite, à la réussite elle-même, à travers la production d'œuvres à la fois rigoureuses et personnelles, nous avons d'abord fait l'hypothèse d'une amélioration des résultats produits par les élèves.

Les exercices que nous proposons supposent, en principe, la participation d'enseignants volontaires acceptant de travailler ensemble et réutilisant dans leurs cours les nouvelles habitudes acquises par les élèves.

Le projet a été présenté dans différents établissements. Il a trouvé un écho favorable auprès de certaines équipes implantées dans des établissements scolaires faisant partie des "Zones d'Education Prioritaires" ou Z.E.P.

L'analyse qui suit porte sur des données recueillies depuis 1992 et constituées de différents matériaux recueillis pendant trois ans :

- des productions (d'élèves) dont une partie fait l'objet d'analyses,
- des témoignages recueillis auprès des protagonistes (élèves, parents, professeurs), en nous appuyant sur les techniques d'entretien semi-directif, afin de mieux "entendre" le sens pris pour chacun par ces activités.
- nos observations portant sur l'évolution des comportements et complétées par les remarques des enseignants,
- des outils spécifiques d'évaluation : dans la troisième et dernière phase de notre expérimentation nous verrons quelle utilisation nous avons fait de l'AT9<sup>303</sup>, ou "archétype-test à neuf éléments", pour illustrer et consolider notre analyse.

Si nous décrivons le déroulement des deux premières années, c'est d'abord parce que le "tâtonnement expérimental" de ces étapes préalables nous a permis l'élaboration progressive d'un protocole décrivant avec précision l'ensemble de la démarche. Cela représentait l'un de notre objectif puisque nous souhaitions le proposer à d'autres équipes afin d'établir des points de référence comparatifs.

D'autre part, l'application de la méthode, nous laissait espérer le progrès de certains élèves dans l'attitude individuelle face à un apprentissage : nous pensions que leurs productions graphiques ou écrites iraient en s'améliorant. Mais cette dernière supposition restait à démontrer, c'était l'objectif principal.

C'est alors que, chemin faisant, une autre dimension dont nous n'avions pas, au départ, envisagé toute l'importance, se révéla à nous : la stimulation de la fonction imaginante, tout en éveillant le moi créateur, éveillait simultanément l'interaction des échanges à l'intérieur d'un groupe et devenait facteur de socialisation.

## a) Contexte

---

<sup>303</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, Bibliothèque de l'imaginaire, Ed. L'espace bleu, 1988.

Les conditions dans lesquelles s'est déroulée notre action ne peuvent être comparées à celles de chercheurs qui disposent de temps et de moyens plus importants pour explorer leur champ d'études. Nous avons souhaité la présence et le conseil d'observateurs extérieurs, sociologues ou psychologues par exemple, mais cela n'a pas été possible à ce moment. Nous ne doutons pas qu'il sera ultérieurement enrichissant de poursuivre la réflexion avec des moyens plus appropriés.

En attendant, nous avons conduit seule l'ensemble de ces travaux et cela sur notre lieu de travail avec le soutien et la participation active de collègues enseignants sans lesquels rien n'aurait été possible.

Il nous faut rappeler, d'autre part, que cette étude a nécessité un investissement personnel s'insérant à l'intérieur d'obligations professionnelles.

Il est clair qu'une "expérimentation" en milieu scolaire reste, dans ces conditions, suspendue à la subjectivité des facteurs humains, à la mouvance des situations matérielles et à l'autorité institutionnelle.

L'ensemble de ces remarques empêche toute prétention à des résultats "objectifs" ou "définitifs" ! Toutefois ces faits n'ont altéré ni notre volonté d'entreprendre, ni celle d'élaborer avec nos moyens, un protocole précis et une évaluation qui soit aussi rigoureuse que possible.

Nous avons, d'emblée, été confrontée à des situations variables : l'âge des élèves, leur nombre, le niveau très hétérogène des classes, la spécialité des enseignants qui furent nos partenaires, la structure des locaux, les horaires. Ces différents paramètres pouvaient, en permanence, remettre tout ou partie de notre projet en question.

Soulignons que nous avons souhaité appliquer notre méthodologie dans la situation "normale" de classe "ordinaire" et avec la participation de professeurs jouant leur rôle "habituel" dans les autres cours. Seule l'intégration des "Ateliers" dans ce contexte pouvait, en effet, permettre, avec les restrictions que nous venons d'évoquer, une comparaison avec d'autres classes. C'était donc une manière de rendre certains résultats relativement plus lisibles.

La constitution de petits groupes d'élèves, "périphériques" au système scolaire et organisés en dehors des heures de cours<sup>304</sup>, est intéressante, mais cela représente une autre forme d'expérience. En créant des structures originales, nous courons aussi le risque de nous adresser à un public sélectionné pour des raisons aléatoires, regroupant ceux qui sont déjà "motivés" par le sujet ou isolant ceux qui seraient incités, voire désignés par des adultes sur des critères qui seraient alors à redéfinir. En tout cas, cela ne nous aurait pas permis d'établir un état comparatif avec une autre classe.

De plus, l'application restrictive ou élitiste des pratiques proposées ici empêche la possibilité de prolongements dans les autres cours : dans ces conditions, disparaît un aspect essentiel<sup>305</sup> du sens de l'activité telle que nous l'avons conçue au départ.

Nous nous sommes donc adaptée, du mieux possible, à la situation de la classe telle qu'elle se présente à tout enseignant.

Nous avons eu la chance de pouvoir disposer, lors des deux premières années, d'heures de cours réservées au soutien scolaire. Elles permettent justement de créer des projets éducatifs originaux, de renforcer les méthodes de travail des élèves : elles autorisent plus de liberté que les cours traditionnels.

## **b) Point de départ**

Les professeurs ont baptisé l'ensemble du premier projet : "Coup de pouce en 6ème". C'est un professeur de mathématiques qui le premier, proposa d'aménager son heure de soutien dans la perspective de notre recherche. En effet, le rapprochement des figures de base constituant le mandala avec le programme de géométrie de sixième avait retenu son intérêt.

Nous aurions pu néanmoins nous associer avec n'importe quel autre enseignant, puisque, malgré les apparences<sup>306</sup>, l'activité proposée est transdisciplinaire.

---

<sup>304</sup> Nous avons, par ailleurs, constitué pour certains élèves, des stages d'été facultatifs dont nous reparlerons ultérieurement.

<sup>305</sup> Favoriser un comportement mieux adapté aux situations scolaires d'apprentissage.

<sup>306</sup> Les figures de base proposées aux élèves font d'abord penser aux premiers programmes de la géométrie. Mais ce n'est qu'une apparence car, dans la démarche créative que nous proposons, ces figures relèvent de formes simples, archétypales, accessibles à tous.

Nous avons animé nous-mêmes les premières séances dans les classes, car la pratique combinée de la “médiation”<sup>307</sup>, liée à l'écoute active et au “dialogue pédagogique”, ainsi que les exercices proposés dans leur ensemble, sont inhabituels à l'école.

La formation des professeurs s'est faite, en partie, dans les échanges “sur le terrain”. Elle a été renforcée, par ailleurs, grâce à des stages théoriques, portant sur l'approfondissement des divers outils proposés dans la méthodologie. Peu à peu, les enseignants ont continué seuls le travail que nous avons commencé ensemble.

Les ateliers “Coup de pouce en 6ème”, rebaptisés plus tard “Ateliers heuristiques”, fonctionnent donc depuis quatre ans dans des classes de collèges implantées en *sixième* et en *quatrième*, dans la proche banlieue de Grenoble.

## c) Evolution : trois étapes

1992-1993

La première période nous a permis de mettre en application notre méthodologie dans une classe de sixième, dans le même temps nous la soumettions à la critique de nos “partenaires-enseignants”.

Cette année-là, nous souhaitons surtout ajuster avec eux un “protocole expérimental” reproductible pour qu'il puisse servir de référence à ceux qui voudraient, par la suite, prolonger ou reproduire notre modèle.

Nous avons, dès le début, recueilli et analysé une partie des travaux réalisés dans ces conditions, par les élèves.

1993-1994

Le “protocole” fut mis en application dans différentes classes et par plusieurs professeurs, avec ou sans notre participation. Nous verrons comment certaines applications ont pris des formes variées sous l'influence de la discipline et de la sensibilité des enseignants volontaires. Nous avons recueilli de nouveaux documents : travaux d'élèves, entretiens.

1994 à 1995

Nous avons voulu nous doter d'outils d'analyse plus spécifiques, en rapport avec les choix épistémologiques que nous avons faits en nous appuyant sur les travaux de Gilbert Durand.

Nous souhaitons, en effet, produire une évaluation qui permettrait de lire les effets obtenus par une méthode activant les mécanismes de la fonction imaginante.

Nous avons jusqu'ici analysé la variété ou la qualité des productions des élèves...

Nous avons recueilli des entretiens qui nous apportaient des témoignages représentatifs...

Mais en quoi ces résultats se distinguaient-ils d'autres résultats obtenus à partir de n'importe quelle activité tout aussi enrichissante telle que la danse, le sport, le théâtre, les voyages, la peinture ou le chant... ?

Comment mettre en évidence une corrélation particulière entre notre méthodologie et l'évolution d'un individu ? Les évaluations docimologiques ne nous semblaient pas correspondre à notre projet.

C'est alors que, pour compléter notre premier travail d'analyse, nous avons considéré que l'AT9<sup>308</sup> ou “Archétype-Test à neuf éléments” pouvait nous permettre d'aller plus loin dans l'évaluation et dans l'analyse des résultats.

En effet, ce test, mis au point par Yves Durand pour vérifier la théorie de Gilbert Durand<sup>309</sup>, permet de mettre en évidence la dynamique et la forme d'expression de l'imaginaire de “l'homme de la rue”, en un instant donné.

En quoi l'œuvre instantanée inspirée par ce test, traduit-elle la situation scolaire d'un élève ?

---

<sup>307</sup> FEUERSTEIN Reuven, “La Médiation” in *Pédagogie de la médiation, Autour du PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Feuerstein*, collectif préfacé par Guy Avanzini. Rencontres internationales de l'Educabilité permanente. Sous le patronage du secrétariat d'Etat à la Formation Permanente organisé sous la direction de Jacques Martin et de Gaston Paravy. 1990, p. 151 à 166.

<sup>308</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, Bibliothèque de l'imaginaire, Ed. L'espace bleu, 1988, p 47.

<sup>309</sup> DURAND Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité.

Est-il possible d'utiliser l'AT9 comme un “marqueur comparatif” avant et après l'application de nos propositions méthodologiques ?

Peut-on déceler à partir de ce test une modification dans l'organisation et l'expression de l'imaginaire ?

C'est à ces questions que nous avons tenté de répondre lorsque nous avons poursuivi la recherche en 1994-1995, grâce à l'ensemble des données recueillies.

## **B. PREMIERE ETAPE : 1992-1993, “LA MISE AU POINT”**

### **a) Ebauche du protocole**

C'est avec la classe de “6ème A” que nous avons commencé à recueillir nos données. Cette première étude s'est déroulée pendant un an (24 séances d'une heure par semaine), avec la participation d'une petite équipe de professeurs de mathématiques et d'histoire.

Le professeur de technologie avait assisté à la présentation du projet. D'abord sceptique, il s'était abstenu. Il rejoignit l'équipe deux mois plus tard, à cause des changements constatés dans l'ambiance de la classe. D'après ce professeur, l'agressivité qui avait régné dans le groupe pendant les premières semaines était mystérieusement retombée. Dans le même temps, il avait constaté un mouvement inverse dans d'autres classes où le climat, d'abord serein, s'était au contraire détérioré.

Etait-ce le fruit du hasard ou de la subjectivité ?

Notons que l'évaluation organisée par le Ministère de l'Education en début d'année scolaire, dans les classes de sixièmes, avait fait ressortir le niveau très bas de cette classe<sup>310</sup>.

Après la description des conditions matérielles de ce début d'expérience, nous analyserons quelques documents recueillis. Nous présenterons ensuite le protocole tel que nous l'avons réajusté avec la participation de nos partenaires-enseignants.

### **Conditions matérielles**

- une heure par semaine,
  - une salle de classe aménagée avec des plans de travail regroupant quatre élèves,
  - du papier ordinaire(A4),
- pour chaque élève : une gomme, un crayon, un compas, une règle, une équerre, des feutres et des crayons de couleur.

### **Attitude pédagogique**

- attitude empathique<sup>311</sup> : accueil, écoute, absence de jugements de valeur, “dialogue pédagogique”,
- pas de cours à proprement parler, mais une recherche collective de solutions autour d'un thème proposé par le professeur : - l'adulte joue le rôle de guide, de médiateur<sup>312</sup>, de partenaire,

---

<sup>310</sup> Ce type d'évaluation a lieu après la rentrée scolaire dans toutes les classes de sixième, il porte sur les matières dites "principales" : français et mathématiques.

<sup>311</sup> Le concept d'*empathie* est né aux Etats-Unis, vers 1935. Ce sont des psychologues sociaux, des sociologues, des psychiatres et psychanalistes qui l'utilisèrent d'abord. Issu de l'"*einfühlung*" du philosophe allemand Lipps(1851-1914), l'*empathie* consiste à entrer dans une interaction avec l'autre et avec son système de pensée, de croyance ou de valeur. Cette forme d'accompagnement permet à un individu de se décentrer pour prendre de la distance par rapport à lui-même. Le concept d'*empathie* fut adopté par Rogers dans sa recherche de communication authentique. Rappelons qu'Antoine de La Garanderie fut un disciple de Rogers et que le "*dialogue pédagogique* " qu'il préconise dans la classe s'appuie en grande partie sur cette forme d'écoute.

- intervention possible : “coup de pouce” en cas de difficulté ou sur la demande d'un élève, pas de notes ni d'évaluation traditionnelle, appel à une “philosophie pour enfants”<sup>313</sup>, invitant à réfléchir sur des attitudes, sur des expériences, sur différents points de vue concernant la vie : des sujets tels que le découragement, la motivation, la liberté, la rigueur, l'agressivité, le respect etc. sont l'objet d'échanges permanents.

## Support technique

un classeur destiné à archiver les travaux de chaque élève contenant :

- une fiche d'utilisation du classeur<sup>314</sup>,
- une collection de différentes fiches<sup>315</sup> représentant les figures de bases(voir p. suivante), à savoir :
  - un point central,
  - un cercle,
  - un triangle,
  - et dans le cercle,
  - un triangle équilatéral,
  - une rosace à six branches,
  - une étoile à six pointes,
  - un carré,
  - des carrés emboîtés,
  - un pentagone,
  - une étoile à cinq branches,
  - un heptagone,
  - une étoile à sept branches.

## b) Descriptif de l'action

Il fut d'abord difficile pour nous de séparer les différents plans de l'expérience. Entre les méandres du descriptif de l'action et son analyse nous n'étions pas toujours à l'aise. Nous proposons cependant de faire un compte rendu des faits tels qu'ils se sont déroulés pendant cette année scolaire, sachant qu'une partie de nos observations, de nos interventions et de nos découvertes se sont construits souvent dans l'interaction.

---

<sup>312</sup> La "médiation " nous semble préciser le contenu du "dialogue pédagogique". Elle a été définie à travers 12 critères par le Professeur Reuven Feuerstein. Ces 12 critères peuvent être consultés dans *Pédagogies de la médiation*, collectif autour des travaux de Reuven Feuerstein,, opus cité, p. 161.

<sup>313</sup> Expression empruntée à des pratiques socio-pédagogiques de "philosophie pour enfants", implantées dans certaines écoles du Québec. Ces pratiques offrent un espace de parole et de réflexion destiné à développer chez de jeunes enfants la réflexion sur soi et sur la relation aux autres. Cette éducation morale et civique introduite dans certains milieux scolaires québécois fait l'objet de recherches interdisciplinaires conduites à l'Université du Québec à Montréal par le CIRADE.

Les travaux de cette équipe se sont inspirés du programme de philosophie pour enfants mis au point par Matthew Lipman de l'Institut for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, New Jersey, États-Unis.

L'ensemble de ces recherches et de ces pratiques s'inscrit dans les préoccupations actuelles en éducation à propos des "habiletés liées à la pensée et à l'esprit critique".

Dossier sur l'ensemble de ce sujet : Ecole de la Paix, 7 rue Très-Cloîtres, 38000 Grenoble, fiches du 26-06-1993.

<sup>314</sup> Un petit mode d'emploi sur le sens de la méthode et sur la façon d'archiver les travaux est destiné à soutenir toute initiative de l'élève pour progresser de manière autonome.

<sup>315</sup> voir page suivante.

Dans une première période de 12 séances :

- rituel éducatif présenté dans la fiche “prendre son travail en mains”, p.112,
- simultanément, acquisition des structures de base : fiche des 10 figures.

Dès la première séance nous avons présenté une collection de mandalas à notre public, tout en exposant le projet que nous avons de réaliser au cours de l'année scolaire ce type de motif.

- nous avons expliqué que nous allions commencer par construire les formes simples et que nous créerions ensuite des formes plus compliquées avec lesquelles chacun pourrait alors librement composer des dessins et des poèmes,
  - nous avons annoncé que la séance serait différente des cours et en particulier qu'il n'y aurait pas de notes,
  - nous avons fait part aux élèves d'un présupposé : tous pouvaient “réussir” dans cet atelier.
- Puis nous avons suivi lors des séances suivantes le déroulement déjà décrit dans les propositions méthodologiques.

Premiers constats :

Dans l'ensemble, les élèves se sont immédiatement intéressés aux mandalas. Nous leur avons offert comme prévu quelques photocopies au choix : chacun pouvait les colorier ou les illustrer librement. Beaucoup choisirent intuitivement des compositions provenant de leur culture d'origine<sup>316</sup>.

Nous ne pensons pas que la présentation du projet ait été comprise par ces néophytes, toutefois notre discours, au ton inhabituel, fut écouté dans un calme relatif et avec une sorte de perplexité.

Dès la deuxième séance nous avons commencé à consacrer systématiquement quelques minutes pour mettre en place les “phases d'installation” du “rituel éducatif”, associées aux dix doigts de la main<sup>317</sup>.

Dans les séances suivantes nous avons successivement proposé de prendre le temps de disposer agréablement son matériel, de préparer ses outils ; nous avons enchaîné avec la prise de conscience des postures favorisant ou non le confort, l'équilibre, une respiration régulière etc. ; puis nous avons abordé le développement de l'attention à partir du contact avec les cinq sens ; nous avons encore appris à stimuler et à “ancrer” un état émotionnel positif ; ensuite, nous avons commencé l'entraînement mental par la pratique d'une pédagogie des “évoqueries”.

Dans la deuxième partie de chaque séance, nous avons proposé de construire des mandalas en passant successivement et méthodiquement par les dix figures prévues.

Nous sommes partis du positionnement du point ; nous avons ensuite fait alterner des exercices exigeant un tracé rigoureux, toujours suivis d'une séquence de créativité.

La construction des triangles et du carré émergèrent de méthodes apprises à l'école primaire. Certains élèves proposèrent des solutions originales.

Le professeur donna quelques pistes lorsque le programme porta sur le pentagone et plus tard sur l'heptagone : ces formes ne sont pas spontanées, elles passent par une construction indirecte et mettent en œuvre davantage de compétences. Dans ces figures, un tracé intermédiaire que l'on fait disparaître bientôt, plaît beaucoup à ce public parce qu'il est difficile de le deviner sans le connaître.

A posteriori, nous pensons cependant que pour les débutants l'essentiel se trouve contenu dans les trois premières figures construites autour du centre : le cercle, le triangle, le carré.

A la fin du mois de décembre tous les apprentissages de base avaient eu lieu. Chaque élève savait tout faire, ayant appris à construire seul et rigoureusement, l'ensemble des modèles. Chacun pouvait donc désormais, choisir, combiner et inventer de nouvelles formes à partir de figures originelles.

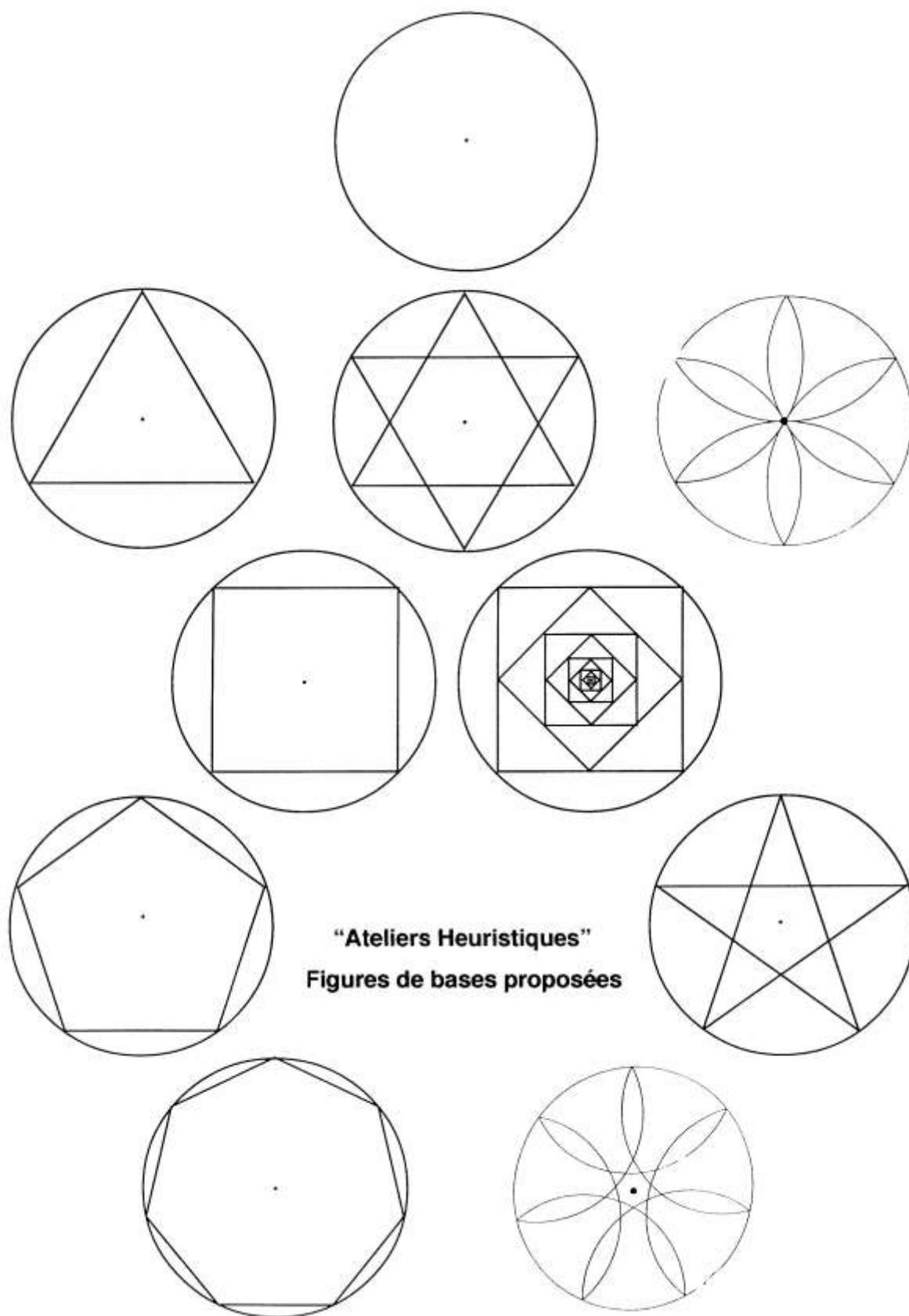
Notons qu'il nous a fallu plusieurs fois, “réactiver<sup>318</sup>” la mémoire des procédures de construction.

---

<sup>316</sup> La plupart des mandalas que nous avons d'abord proposés, étaient extraits du recueil : *Mandalas de tous les pays*, de Marie Pré, opus cité. Par la suite nous avons pu ajouter à cette collection les œuvres nombreuses produites pendant les “Ateliers heuristiques” par les élèves eux-mêmes.

<sup>317</sup> Fiche technique : “Comment prendre son travail en main”, cf p 172

<sup>318</sup> BUZAN Tony, *Use your head*, Londres, BBC 1974, traduction française d'Hélène Trocmé-Fabre et Paul Sager sous le titre *Une tête bien faite*, Ed d'Organisation, 1984. Dans cet ouvrage, des courbes relatives à l'oubli standard, montrent par comparaison, l'importance de la réactivation dans les phénomènes de mémoire liés aux apprentissages(chapitre V).



**"Ateliers Heuristiques"**  
**Figures de bases proposées**

**Figure 8 : Figures de base proposées dans les "Ateliers heuristiques"**

Nous l'avons fait en respectant la méthodologie proposée, c'est à dire, en incitant notre public, par le "dialogue pédagogique", à rechercher "mentalement" la trace des séances précédentes tout en sollicitant des explications orales et la recherche d'un vocabulaire de plus en plus précis et spécifique.

L'acquisition des "savoir-être", "savoir-faire", "savoir-dire" se réalisait progressivement.

Ceux qui "se souvenaient", étaient invités à transmettre leurs stratégies et leur méthode aux autres. Rapidement, les "représentations mentales" qui étaient décrites, devinrent plus nettes. Avec cet entraînement très régulier, les élèves "évoquèrent" de plus en plus facilement. Ils pouvaient, dans ce que nous appelons familièrement leur "studio mental", tracer, teinter, commenter, faire tourner, déformer ou combiner les figures pour les décrire, les construire, les associer.

Cette évolution a été nettement favorisée par la participation des professeurs, qui prolongèrent la méthode, en général, et le "dialogue pédagogique", en particulier, dans les autres cours.

Les résultats paraissaient aller dans le sens de certains de nos présupposés : il est nécessaire pour un individu d'évoquer mentalement et de "jouer" longuement et précisément ces formes à l'intérieur de l'espace mental, avant de les balbutier, de les décrire, de les comparer et plus tard de les analyser ou de les problématiser. La créativité géométrique et ses inventions, entre "l'infiniment identique et l'infiniment varié"<sup>319</sup>, se construiraient et se combineraient d'abord, en précédant de loin le programme des cours de mathématiques.

Chez les élèves en échec, nous avons constaté une grande difficulté pour "canaliser" les évocations mentales vers un sujet précis, ce phénomène caractérisant ce qu'on désigne habituellement par "manque d'attention" ou "manque de concentration". L'éducation et le transfert de telles compétences activées et réhabilitées par des exercices, ne se fait que très lentement, sauf s'il est guidé et ritualisé dans les autres tâches par un "médiateur". Ces capacités sont alors consolidées et deviennent ou redeviennent peu à peu des ressources disponibles pour apprendre.

Parallèlement, et en alternance avec l'apprentissage "rigoureux" des figures de base, les séquences de créativité avaient commencé. Les premières "œuvres" furent timides, stéréotypées et souvent maladroitement. Les élèves commençaient, pour la plupart, à imiter ou à répéter systématiquement les mêmes motifs : c'était d'abord comme si les ressorts de la curiosité, de l'invention ou de l'analogie étaient bloqués. Nous pensons qu'une sorte d'auto-censure ou la crainte d'un jugement de valeur renforçaient cette difficulté à se lancer. A moins que ce ne soit une habitude prise lors de l'exécution mécanique de consignes scolaires. Pourtant, après quelques séances, la production de mandalas contenant des structures géométriques s'accéléra : on s'enhardissait mutuellement ! Les figures étaient réalisées avec de plus en plus d'audace, de dextérité, de confiance, de plaisir, de patience, de soins... Les outils, compas, équerre, règle devenaient des accessoires plus naturels.

Le choix des couleurs et les traits de crayon s'affirmaient. Nous constatons combien le crayon couleur est un outil précieux : si vous forcez, la mine casse, si vous n'appuyez pas suffisamment les couleurs sont fades et irrégulières. Le feutre peut aussi devenir un instrument judicieux ou ingrat. Nous retenions ces leçons que les élèves devaient, eux aussi, apprendre et accepter !

Nous suggérions bientôt d'introduire des motifs plus figuratifs, associés librement aux formes aux couleurs aux mots et lovés à l'intérieur des traits utilisés comme des cernes. Ce fut l'occasion de voir naître, par association de formes ou d'idées, des thèmes inattendus débouchant sur des recherches au quotidien. Les fleurs, les animaux, les astres, les objets artisanaux ou artistiques ainsi que des personnages souvent stylisés, émergèrent à l'intérieur des rosaces et illustrèrent de nombreux travaux.

Le C.D.I. ou Centre de Documentation et d'Information de l'établissement fut l'objet de visites de plus en plus nombreuses, entraînant les élèves à la lecture.

Nous retenions tout l'intérêt de ces "recherches documentaires" transdisciplinaires, pour étayer dans l'avenir le fondement de la méthode (voir : schéma heuristique<sup>320</sup> page suivante). Un travail holistique, lié aux plaisirs des formes perçues et à la recherche d'un sens, était amorcé. Nous constatons que les élèves continuaient en dehors des cours à repérer les objets ou les illustrations correspondant au tracé de leurs mandalas. Une collection d'images, de découpages, de feuilles mortes, de graines, remplissait bientôt une armoire.

---

<sup>319</sup> VALÉRY PAUL, *Les cahiers*, Ed. de la Pléiade, Tome I, p. 959.

<sup>320</sup> Schéma "heuristique", du grec eureka : technique de recherche de idées et prise de note. BUZAN Tony, *Une tête bien faite* et *Dessine-moi l'intelligence*, opus cité.

“C'est drôle, nous dirent certains, avant on ne voyait rien dans la bibliothèque ou même dehors et maintenant on a envie d'ouvrir tous les livres, de regarder les fleurs, les insectes, les objets. Ces formes, il y en a partout ! “

L'écriture de courts textes, individuels ou collectifs, avait commencé très tôt et donnait de premiers résultats encourageants. Certains enfants prenaient beaucoup de plaisir aux diverses activités et continuaient volontairement le travail à la maison.

Signalons que les élèves dits “en difficulté”, disposant dans cette démarche de bases simples mais solides, produisaient des travaux aussi riches et variés que ceux des autres élèves. Ils étaient fiers et “motivés” par leurs résultats.

Les enseignants présents nous ont fait remarquer que leurs productions étaient souvent plus riches et plus spectaculaires que celles des élèves scolairement bien notés.

Pourrait-on penser que par leur non-adaptation scolaire, ils étaient moins conditionnés à l'exécution de modèles et conservaient en jachère, une sorte de créativité sauvage bien vivante ?

### c) Observation et analyse de cas

Les généralités qui précèdent exigent des exemples plus précis. Après avoir recueilli un vaste ensemble de données, parmi lesquelles nous opérions un tri, nous nous sommes attachée à l'analyse de certains cas.

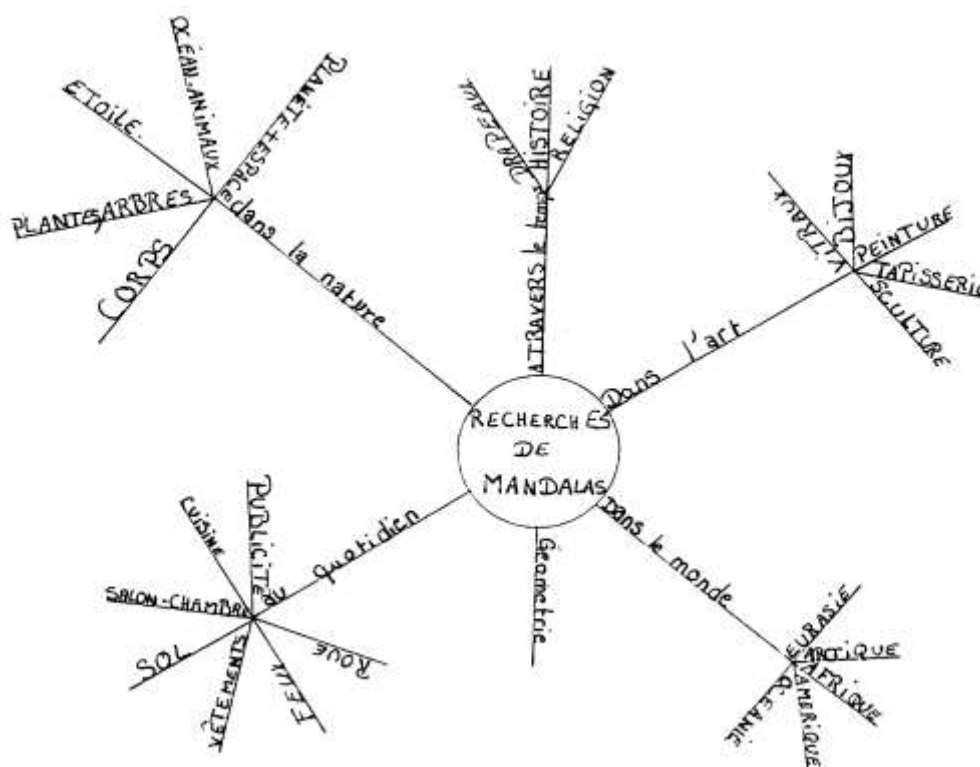


Figure 9 : Schéma heuristique

Exemple de schéma heuristique construit par un groupe d'élèves, en vue de recherches documentaires pour illustrer un livre produit par la classe : *la poésie de la géométrie*.

#### Le cas de Rob

Rob passa les deux premières séances prostré sur lui-même et, à certains moments, “affalé” dans un coin de la classe où il allait s'isoler sur une sorte de banquette. Cette extrême passivité qui ne dérangeait pas le

groupe nous intrigua. Tout en l'incitant régulièrement à "prendre place" à un bureau, nous ne lui faisons aucune remarque désobligeante sur sa "posture" incongrue.

Comme nous nous informions sur sa situation auprès de l'administration du collège, il nous fut communiqué qu'il était d'une "famille à problèmes" et que "comme ses frères aînés, il était particulièrement désagréable et agressif avec tout le monde".

Rob ne participa donc pas vraiment aux premières séances, sauf pour "taquiner", parfois méchamment les autres. Au bout d'un moment, il vint pourtant s'asseoir à une table et essaya négligemment de tracer un cercle. Il était clair qu'il avait beaucoup de mal à tenir son compas : ce dernier dérapait lamentablement. Son découragement s'exprima bientôt bruyamment, il déchira son papier après l'avoir froissé et jeté violemment par terre. Ce jour-là, comme nous propositions de l'aider, il accepta dans un grognement indistinct.

Voici l'essentiel du dialogue que nous avons échangé :

"Tu jettes ton papier et tu ne veux plus recommencer !

- Non !

- Tu n'es plus motivé ?

- Non !

- Quand tu n'es plus motivé tu t'arrêtes, tu n'es pas content ? C'est normal, nous sommes souvent comme ça ! Sais-tu pourquoi tu n'es plus motivé ?

- ... C'est pas beau !

- Tu veux dire que tu trouves que ce que tu as fait n'est "pas beau" ? Veux-tu dire que quand ce n'est "pas beau", tu n'es pas motivé ?

- Ouais !

- Est-ce que tu voudrais dire que si c'était beau, tu serais motivé ?

- ... !

- Mais ça peut vouloir dire des choses différentes, c'est quoi le "beau" pour toi ?

- J'sais pas !

- Si tu veux on recommence ensemble à tracer le cercle et on pourra comparer la différence entre ce qui est beau pour toi et ce qui est beau pour moi ?

- Ouais !"

Après une ou deux tentatives, nous réussissions à guider légèrement la main et le compas dans une direction plus assurée.

Rob continua ses tentatives tout seul avec un peu plus de patience. Bientôt, il traça un cercle magnifique... C'est alors qu'il resta dans une véritable "contemplation" de son œuvre et cela dura jusqu'à la fin du cours. Nous nous souvenons tout particulièrement du calme exceptionnel qui s'était tout à coup emparé de lui.

Ce changement d'attitude était spectaculaire.

Il semblait littéralement "fasciné" par le cercle.

Il continua longuement à tracer des figures au compas en rentrant chez lui : c'est du moins ce qu'il nous expliqua beaucoup plus tard.

Dès la semaine suivante, il composa des figures soignées et régulières. A partir de cette époque-là, son attitude oscilla entre de longues périodes de mutisme et d'apathie, pendant lesquelles il contemplait sa feuille d'un œil rêveur et absent, et brusquement des moments relativement courts pendant lesquels il créait très rapidement des figures complexes, d'une extrême précision graphique. Il n'avait alors aucune hésitation ni pour les détails très minutieux qu'il traçait avec le plus grand soin, ni pour le choix des couleurs toujours réparties de façon régulière et nuancée.

Nous nous étions peu à peu rendue compte, avec l'équipe de professeurs, que "l'air désagréable" et provocant de Rob dissimulait une très grande difficulté d'expression orale. Cet élève était toujours solitaire et ne parlait avec personne. Sa difficulté d'élocution semblait due simultanément à un défaut d'articulation et à un manque de vocabulaire. Les deux raisons ne pouvaient-elles pas être liées ?

Ce qui nous a surpris, ce qui a surtout surpris le professeur de mathématiques, ce fût la soudaine qualité des compositions produites par cet élève(cf : p. Suivante).

Il y avait un décalage énorme entre l'ensemble de ses résultats scolaires très médiocres et la créativité brillante dont il faisait preuve dans la construction des mandalas.

Tout observateur attentif reste en effet impressionné par la qualité graphique, la minutie et l'équilibre des couleurs ornant ces dessins. Au cours de l'année, Rob produisit une très grande quantité de figures, toujours à base d'éléments géométriques et toujours avec cette célérité déconcertante. Désormais, à aucun moment, il ne sembla se lasser de cette activité.

Son attitude avait changé : il avait perdu son agressivité envers les autres élèves et acceptait volontiers de communiquer avec les adultes. Mais nous remarquons que ses phrases reposaient essentiellement sur des onomatopées.

C'est le seul élève de la classe qui n'a jamais pu dire comment il s'y prenait pour réaliser aussi vite et aussi bien ces figures jaillissantes. Il n'a pas réussi non plus, à écrire de texte à partir de ses dessins.

Mais devant sa bonne volonté croissante et parfois désespérée pour parvenir à dire ou à écrire, nous avons proposé de continuer à travailler avec lui l'année suivante. Il nous avait confié qu'il était maintenant très désireux d'apprendre à mieux s'exprimer.

Nous poursuivions alors l'hypothèse que derrière la découverte de cette faculté à gérer l'espace du mandala nous trouverions peut-être d'autres clés qui débloquent d'autres compétences touchant au langage et retenues jusqu'ici prisonnières<sup>321</sup>.

Notre présumé était renforcé par le modèle du fonctionnement de l'imaginaire proposé par Gilbert Durand et sur lequel nous avons pris le parti de nous appuyer. Ainsi, le support spatial fourni dans la construction de l'espace euclidien et sur lequel se jouait le tracé symbolique de formes, pouvait-il peu à peu faire naître ou renaître dans son "dynamisme prospectif" et sa "fonction d'euphémisation", les balbutiements du langage et l'envie de dire ?

Saurions-nous stimuler et observer cet éventuel passage du spatial au verbal, à travers l'émergence d'un langage poétique ?

Pouvions-nous de plus, repérer à travers un outil symbolique particulier - le mandala associé à la poésie - le rôle fondamental de la fonction imaginante, passage actif de la psyché, comme embrayeur de sens entre les réflexes premiers et l'adaptation psychosociale de l'individu ?

Pouvions-nous constater que le symbole peut être conçu "comme un outil, permettant une synthèse équilibrante par laquelle l'âme individuelle se raccorde à la psyché de l'espèce et donne des solutions apaisantes aux problèmes que pose l'intelligence de l'espèce<sup>322</sup>."

Jusqu'où des exercices nourrissant et stimulant l'activité créatrice, tels que ceux que nous avons élaborés dans notre méthodologie, pouvaient-ils favoriser l'adaptation d'un sujet dans une situation d'apprentissage ?

Au-delà de nos interrogations pouvions nous ainsi espérer quelques réponses à notre hypothèse ?

Malheureusement à la fin de l'année, Rob fut réorienté dans une S.E.S., ou Section d'Education Spécialisée, par le conseil de classe où siégeaient, pour la plupart, des professeurs non-impliqués dans cette expérience. Il faut dire que l'ensemble des notes de cet élève demeurait proche de zéro, y compris en dessin ! Le retard accumulé dans les différentes disciplines nécessitait, peut-être, une forme de rattrapage plus intensive et plus longue que celui de nos ateliers.

Mais ces résultats paradoxaux nous ont beaucoup intriguée. Les professeurs à qui nous avons montré les dessins de Rob furent d'accord pour s'en étonner. Cependant cela ne changea rien à sa réorientation.

Deux ans plus tard il revint dans le collège et fut inscrit dans une classe de quatrième de rattrapage où il retrouva deux des professeurs qu'il avait eu en sixième "coup de pouce".

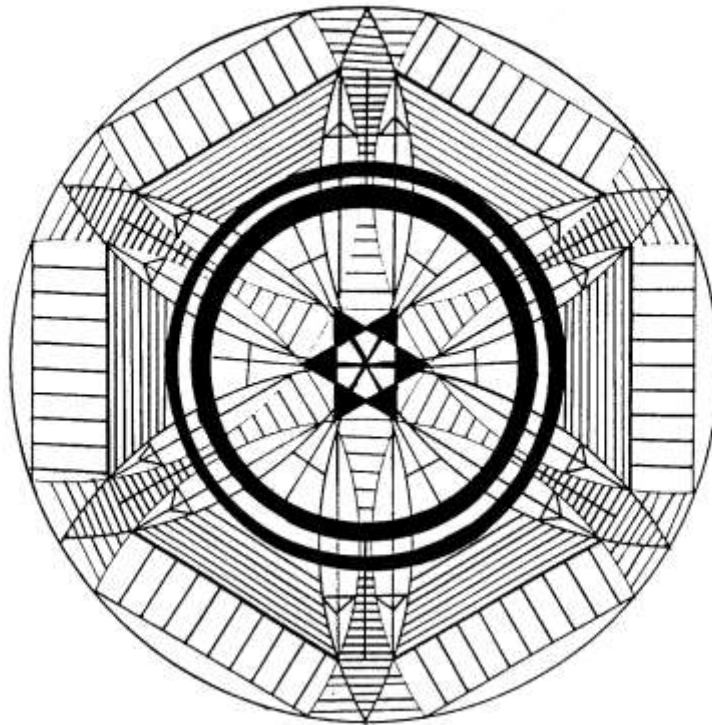
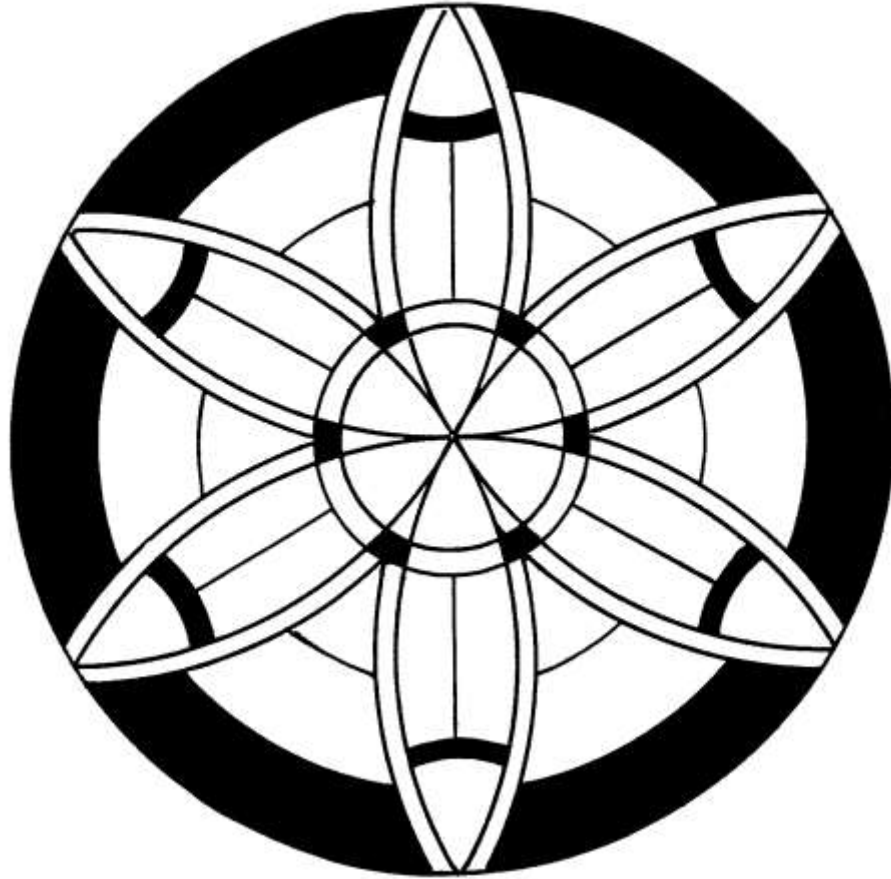
La méthode que nous avons proposée était prolongée dans cette classe et nous avons assisté aux tentatives de cet élève pour dire et écrire. Des progrès incontestables avaient eu lieu.

Aujourd'hui Rob est entré dans une classe de Lycée professionnel.

---

<sup>321</sup> CYRULNICK Boris, *De la parole comme d'une molécule*, opus cité.

<sup>322</sup> DURAND Gilbert, *L'imagination symbolique*, opus cité, p. 119.



**Figure 10 : Mandalas créés par Rob...**

(Pas de texte écrit)

## Le cas de B...

Au début de l'année scolaire ce jeune élève déjà "costaud", manifestait tous les signes avant-coureurs de celui qui va semer la terreur en usant de sa force et d'un mépris universel. Il resta à distance de l'activité proposée pendant une bonne dizaine de séances. Il produisit pendant cette période de véritables "chiffons", tant dans le traitement de la feuille de papier que dans l'usage des feutres et des crayons !

Ces résultats venaient du fait qu'il n'avait pas du tout envie de se mettre à travailler à l'école. Il l'avait exprimé clairement dès le début de l'année et tenta longuement de détourner les autres élèves "bêtement" occupés par un centre d'intérêt qu'il trouvait, pour sa part, ridicule. "On n'est pas à la maternelle à faire des coloriages !", disait-il !

Nous n'avons pas porté de jugement condamnant son attitude, nous contentant de reformuler ce que nous observions dans son comportement et lui demandant ce que lui-même en pensait. Il n'en pensait d'ailleurs pas grand chose de très audible et se contenta de répondre par des grognements désagréables à notre endroit. En accord avec les professeurs, nous avons surtout exigé qu'il ne dérangeât pas les autres ; cette période nous demanda beaucoup de patience et de rigueur : elle ne fut pas toujours facile à gérer collectivement.

Les premiers véritables essais de B... - qui je crois se laissa un jour prendre au piège du plaisir de tracer avec un compas - commencèrent en décembre. Nous avons, avec l'équipe, encouragé discrètement les premiers résultats.

A partir de cette époque, il manifesta une application et une patience de plus en plus soutenues.

Le comportement de B... avait changé du tout au tout. Nous avons découvert peu à peu un garçon efficace, énergique, plein d'humour et capable d'une grande solidarité pour aider les autres.

Nous présentons, à la page précédente, le "carré bien renommé" qui sortit un jour de sa main et le texte qu'il composa avec humour et presque sans fautes.

Ce document étonnant, en dit long sur le chemin parcouru.

Nous avons eu la chance de retrouver Rob, lui aussi en quatrième, deux ans plus tard. Il était manifestement très heureux de reprendre l'activité. Lors d'une présentation de nos ateliers à l'extérieur du collège, il fut "volontaire" pour nous accompagner et pour témoigner du plaisir qu'il avait découvert surtout dans le tracé de la géométrie.

## Le cas de D...

Cet élève d'origine portugaise, était dans le jargon officiel un "primo-arrivant" : cela signifie qu'en début d'année scolaire D... ne parlait pas le Français. Ses progrès dans l'atelier furent rapides, car dans cette période difficile où quelqu'un est isolé entre deux cultures, par la langue, le tracé de figures géométriques fut très rapidement pour lui, un espace facile à maîtriser à l'intérieur duquel il pouvait réussir aussi bien que les autres, tout en exprimant visuellement sa propre sensibilité.

Quelques thèmes de prédilection ressortent de son "œuvre", ils montrent les couleurs vives du Portugal, avec la mer, les poissons, les coquillages.

Les productions uniquement graphiques du début de l'année ont stimulé un grand désir de communiquer et bientôt d'écrire de la poésie : il parla très vite le français.

## Le cas de F..., de Ma... et d'An...

Nous avons regroupé les travaux de ces trois élèves parce que leur travail offre des points communs. Le premier, c'est la profusion des dessins et des poèmes qu'elles ont créés. Le second qui nous étonna beaucoup, c'est le prolongement de ce travail en dehors des séances organisées. En effet, ces élèves ont poursuivi chez elles, pendant les vacances scolaires, le tracé des mandalas et l'écriture des poèmes. Dans les exemples présentés lors des pages suivantes, nous ne sommes intervenue que pour corriger les fautes d'orthographe. Ces productions spontanées éclairent les sources d'inspiration et la créativité des jeunes. On retrouve en particulier, dans une étoile à sept branches, le culte du "Grand bleu", de sa musique et des dauphins, un des thèmes en vogue chez les adolescents... en ce temps-là.

## Autres productions

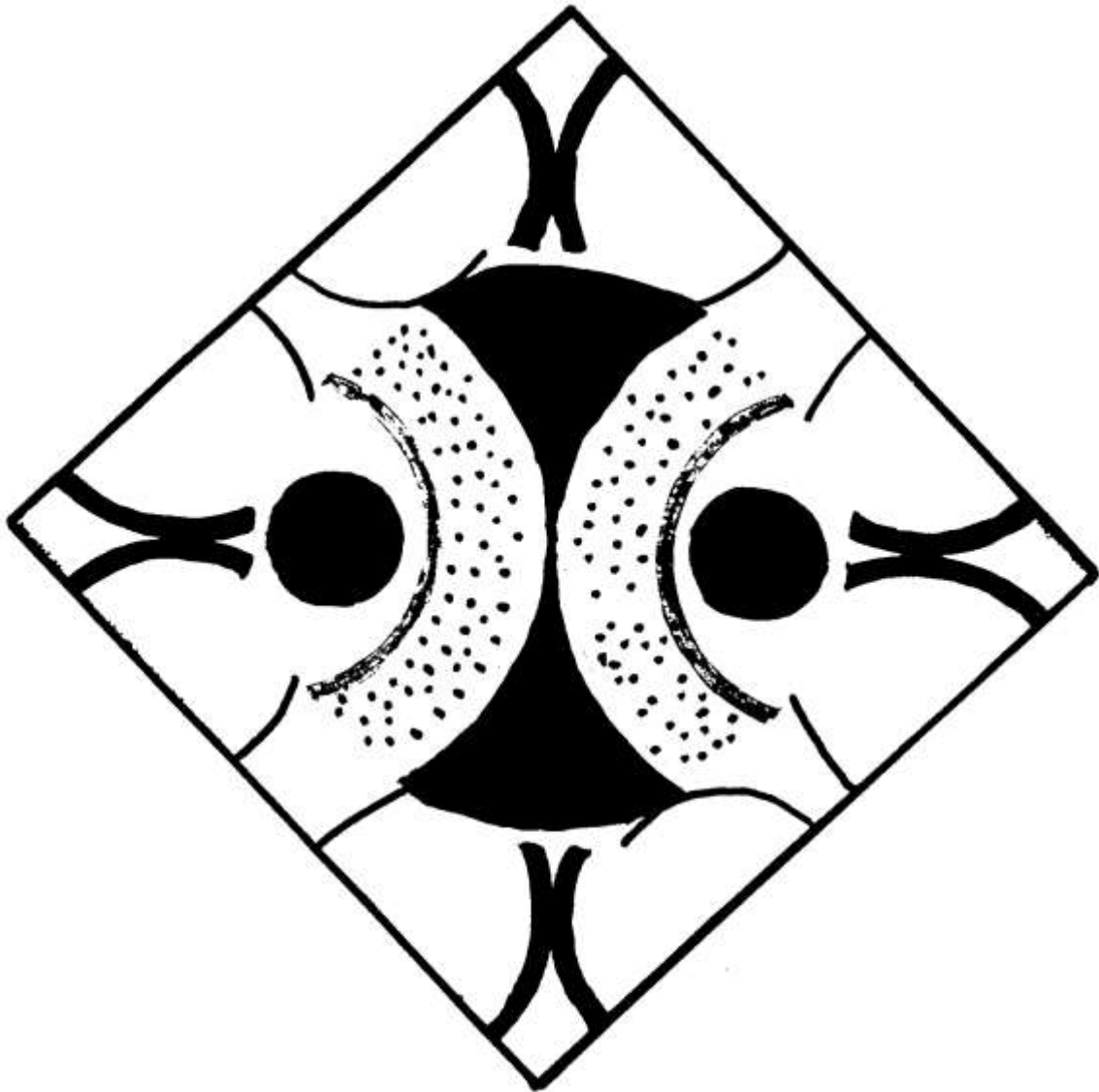
Un montage, sous forme de diaporama sonorisé, témoigne de l'ensemble des résultats obtenus et récoltés. La bande son, enregistrée en studio, contient en particulier la lecture par chaque élève d'un des poèmes qu'il a composé. Cet enregistrement accompagne la projection des mandalas ayant inspiré les textes poétiques.

Un recueil "Mandalas et poésie", transformé en album à colorier reflète partiellement les travaux.



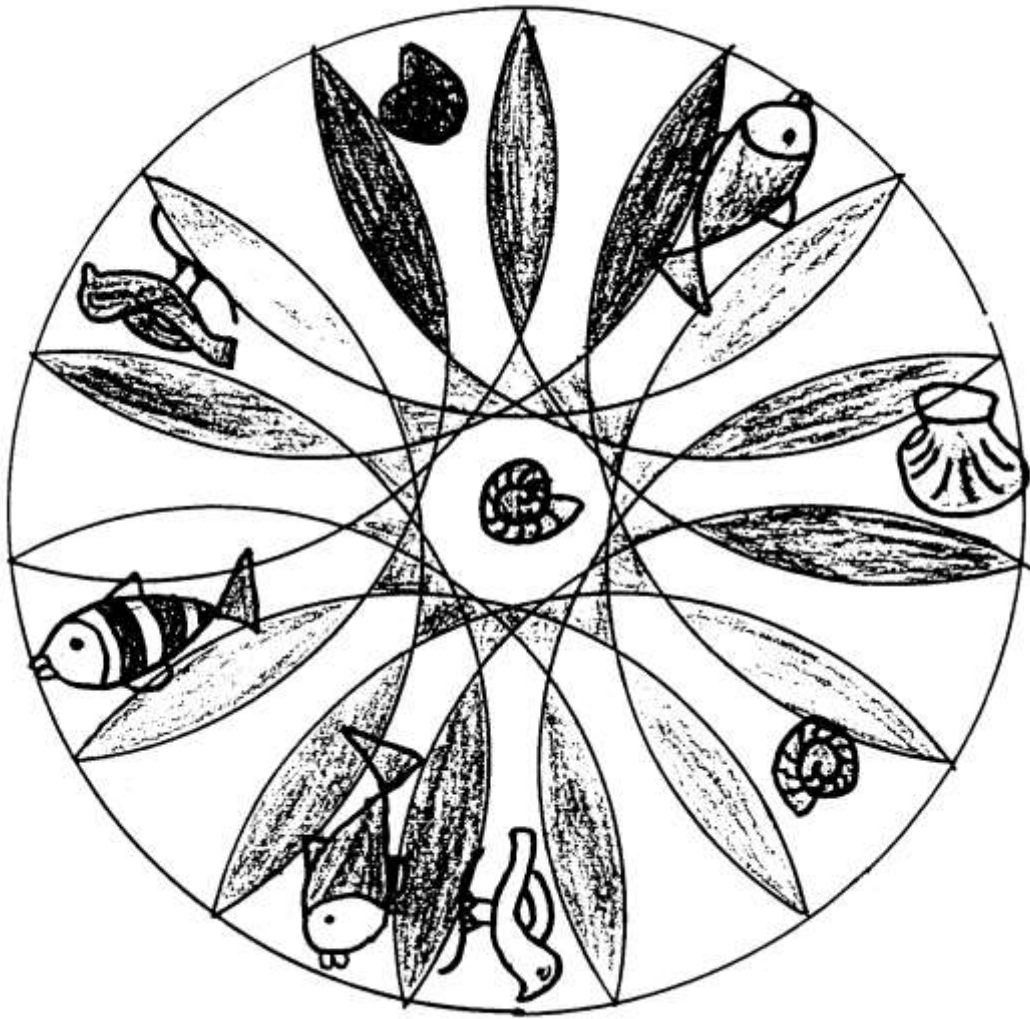
Un carré bien renommé  
Se faisait toujours mousser  
J'ai quatre angles droits  
Et me tiens à carreau  
Mes quatre côtés sont égaux  
Je suis fier ma foi  
Soleil couchant  
Coquillages d'argent  
Poissons volants  
Mon carré s'en va voguant  
C'est super  
Signé B...

Figure 11 : Mandala et poème créé par B..., à partir du carré



Il était une fois  
Une petite fourmi  
Riche et pauvre  
Elle passait tout'ses journées  
Enfermée dans un carré  
Tout le monde l'admirait  
Ses yeux noirs  
Brillent dans le soir  
Enfermée dans son carré  
La petite reine  
Pleure des diamants colorés  
A quoi ça sert d'être si riche quand on est seul dans un carré  
Signé A...

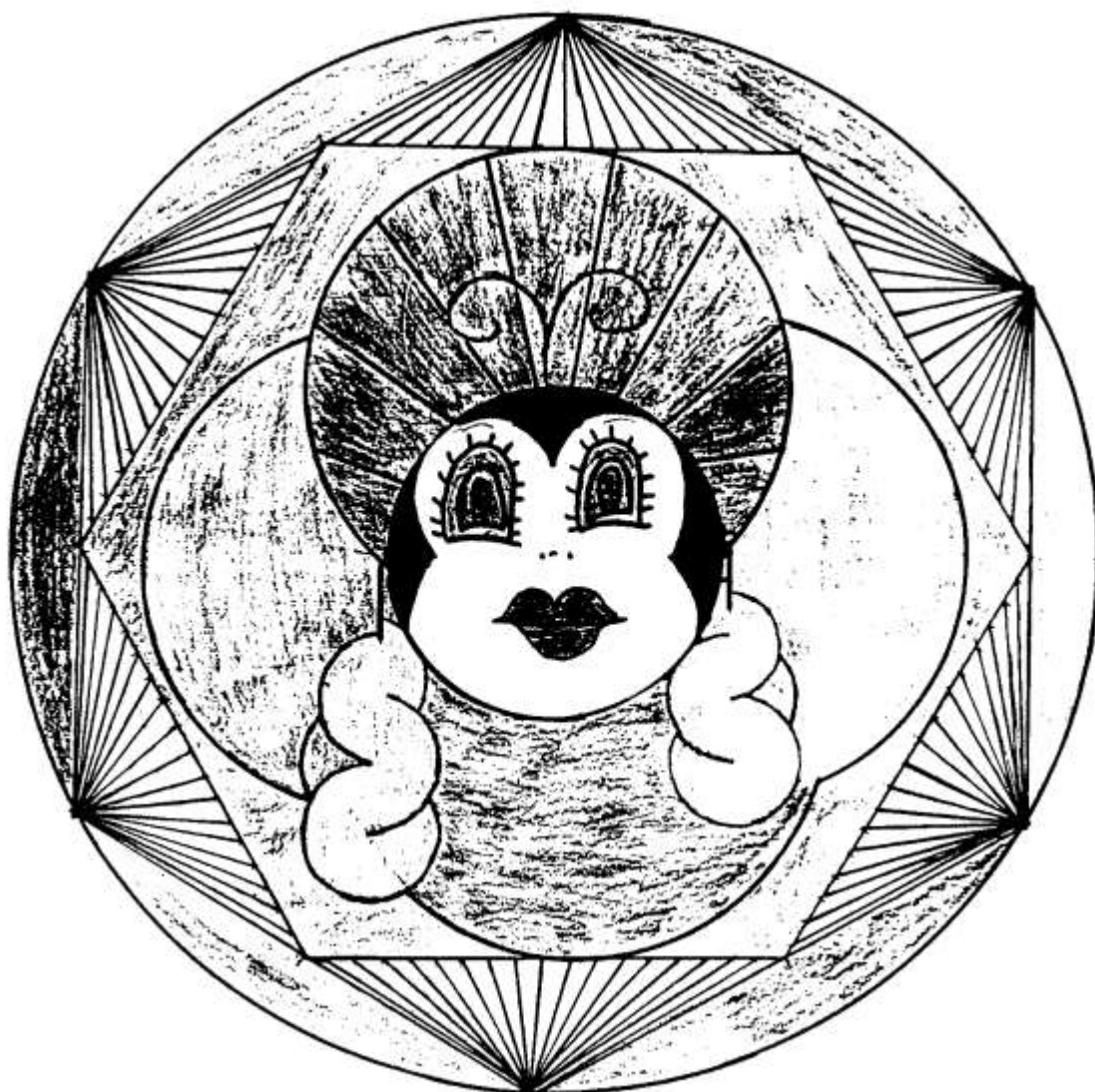
Figure 12 : Mandala et poème créés par An..., à partir du carré.



Kaléidoscope je tourne  
Je vois la mer et ses poissons d'argent  
En train de nager tout content  
Kaléidoscope je tourne  
Je vois les oiseaux s'amuser dans leurs nids  
Ils volent en chantant de jolies chansons  
Et ils s'arrêtent pour se reposer  
Kaléidoscope je tourne  
Je vois le petit escargot marcher tout lentement  
Avec sa lourde maison sur le dos  
Le soir il se repose  
Kaléidoscope je tourne  
je vois le coquillage au fond de la mer  
Il respire sans bouger  
Et fait vibrer le sable

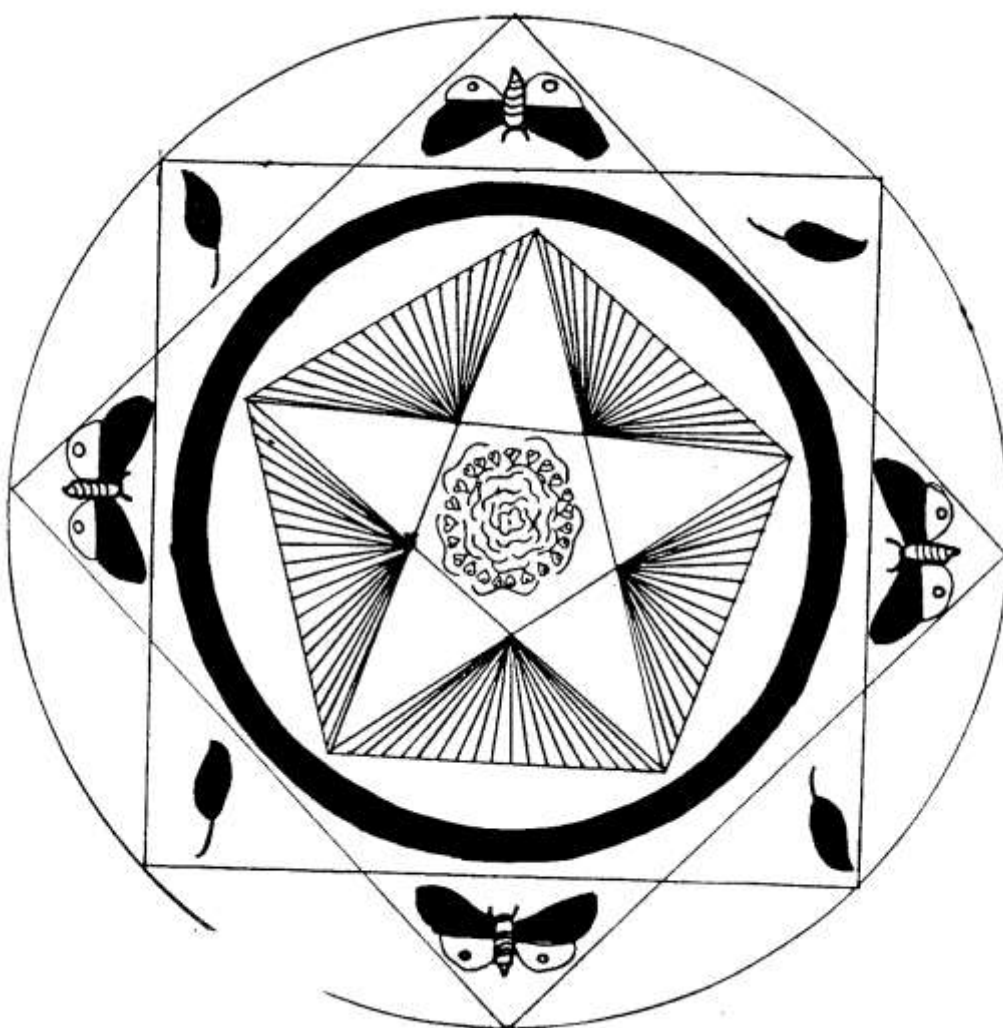
**Figure 13 : Mandala et poème créés par D..., à partir du centre**

Evocation du Portugal



Une fée  
Au milieu d'une fleur  
Fit jaillir le bonheur  
Elle avait un chapeau de toutes les couleurs  
Des yeux grands comme des cœurs  
Et des boucles si jolies  
Que l'arc-en-ciel en folie  
Versa trois gouttes de pluie  
Sur la vie

Figure 14 : Mandala et poème créés par Fa., à partir d'une étoile à six branches



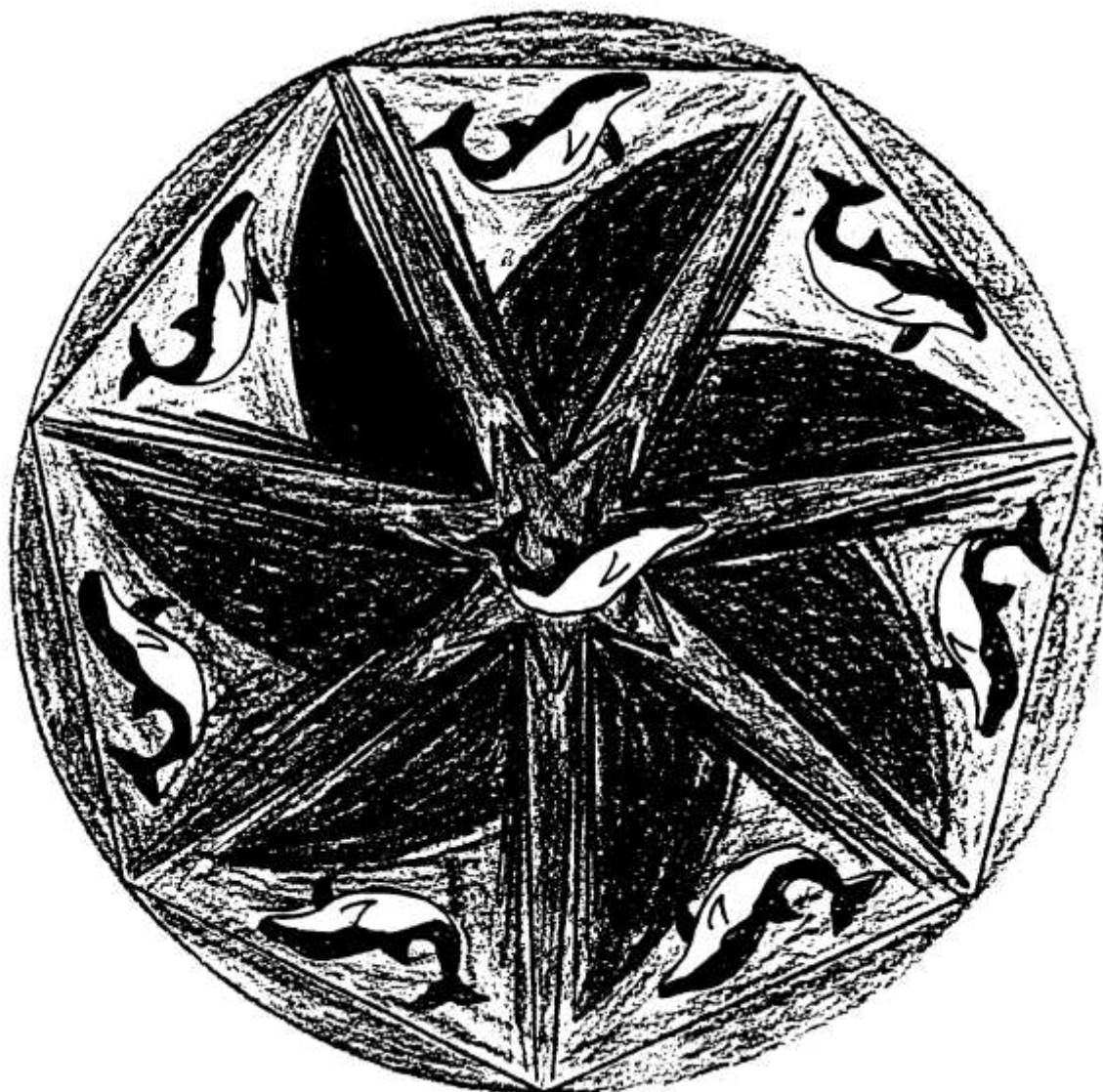
Faire des mandalas  
Avec attention et respect  
C'est un plaisir  
C'est une joie  
Nous pouvons faire ça dans un endroit calme  
Où nous restons bien concentrés  
Beaucoup de gens au monde dessinent des mandalas  
Ils développent l'attention  
Il nous font voir la vie en face  
La vraie vie  
Au milieu des animaux des végétaux qui vivent autour de nous  
Maintenant si je suis un peu énervé  
Je m'assieds  
Et je trace un merveilleux mandala

**Figure 15 : Mandala créé par Sa..., poème écrit par Ba..., à partir du pentagone.**



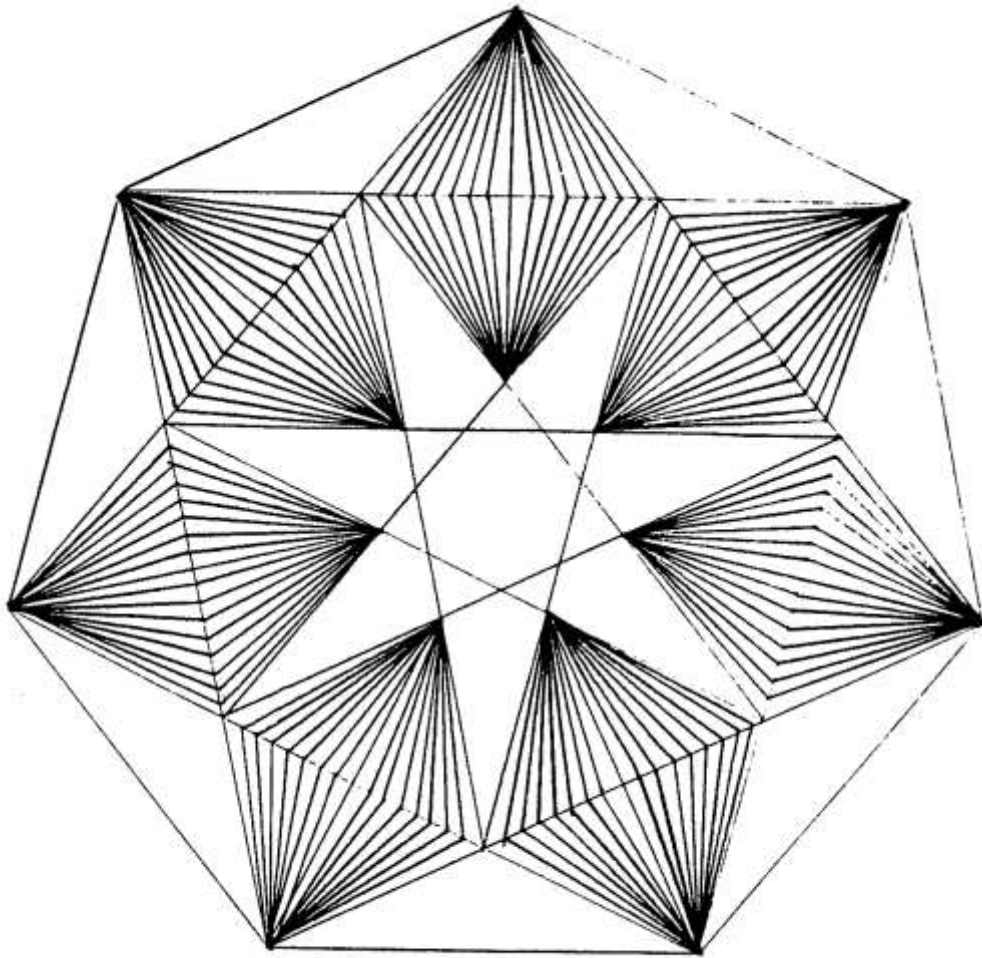
Un soleil réchauffait les cœurs  
Ce qui faisait pousser les fleurs  
Et qui faisait tourner les heures  
Un jour  
Il a disparu  
Mais les cœurs n'y étaient plus  
Les fleurs n'y étaient plus  
Et les heures ne tournaient plus

**Figure 16 : Mandala et poème créés par Sa..., à partir du cercle.**



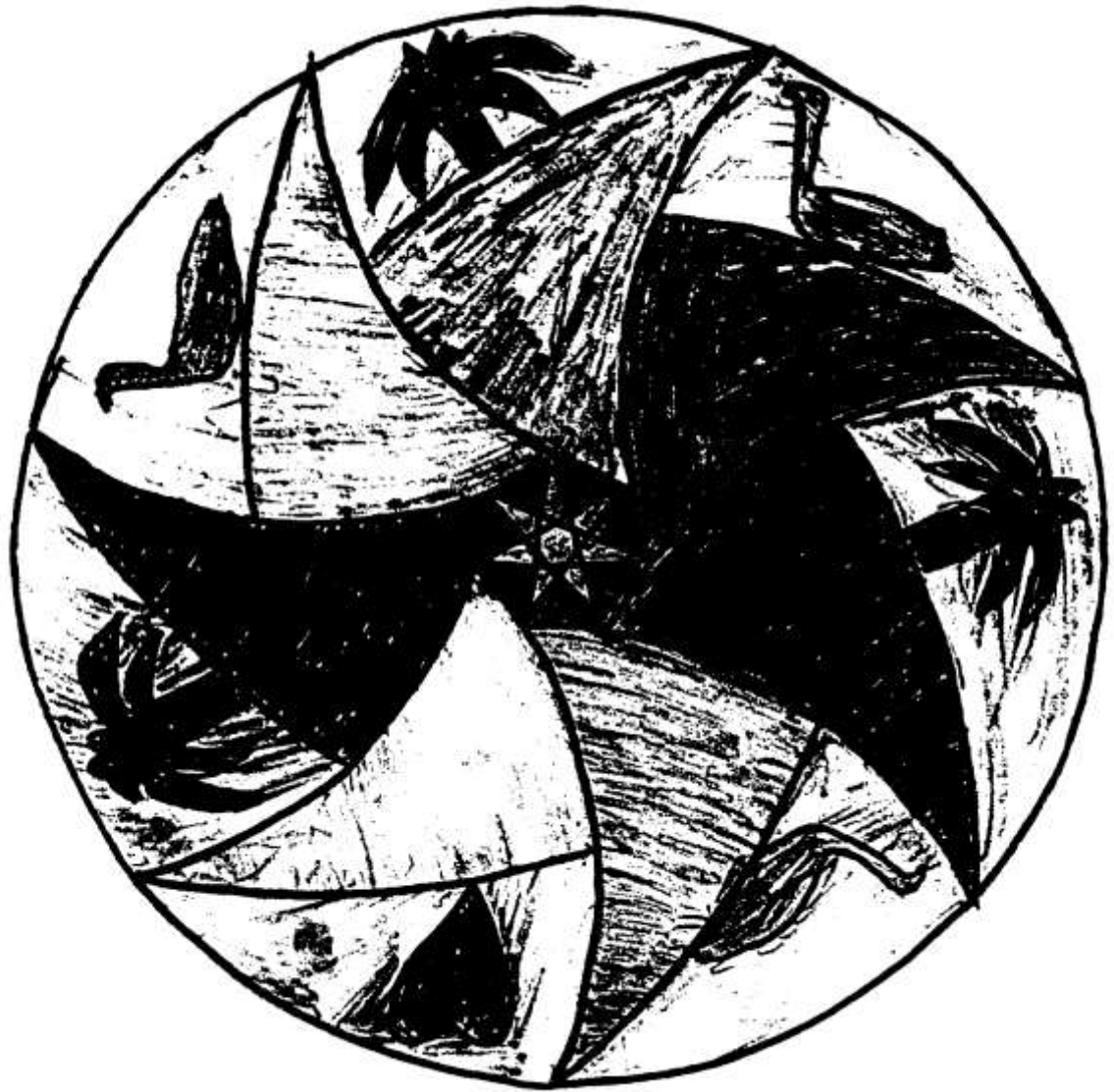
Eh toi là-bas  
Majestueux  
Tu pirouettes dans l'eau bleue  
Ton chant remplit mon cœur de blues  
Toi roi de la mer  
Merveilleux  
Tu m'entraînes dans un rêve heureux  
Tellement joyeux  
Sous les cieux lumineux  
Je flotte dans l'eau bleue  
Comme dans un rêve merveilleux  
Je m'envole dans les cieux

Figure 17 : Mandala et poème, œuvre collective, créé à partir de l'heptagone.



Il était une fois un point  
Un point par-ci un point par-là  
Mais comment trouver dans tout ça le milieu  
Ensemble les "Sixième A"  
Tentèrent avec un compas  
La règle l'équerre et dix doigts  
De viser au mieux  
C'était un peu difficile  
Leurs mains étaient malhabiles  
Le compas dérailla  
On ne se fit pas de bile  
On frappa bientôt dans le mille  
On ne se découragea pas  
Moralité  
Comme disait La Fontaine  
Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage

**Figure 18 : Mandala créé par An..., poème collectif, à partir de l'heptagone**



Tapis volant  
Je voyage à travers les airs  
Grâce à toi je survole les mers  
Les cratères  
Vents des pays du désert  
Tapis volant  
Grâce à toi je me promène à travers le temps  
Découvre les pays d'Orient  
La tempête des océans  
Quand je reviens de mon rêve  
Tu me permets de créer mon premier mandala

Figure 19 : Mandala et poème créés par Da..., à partir de l'heptagone

## d) Analyse globale et bilan

L'équipe pédagogique a souligné un progrès général des élèves dans leurs comportements individuels et leurs relations. La mise en valeur des travaux réalisés par ces adolescents "en herbe", a créé un esprit d'équipe, un climat de confiance et une bonne ambiance dans le groupe.

Les travaux, recueillis tout au long de l'année, témoignent du progrès réalisé dans la production graphique et dans l'expression écrite.

Ces constatations reposent par ailleurs sur différents témoignages :

- les élèves ont exprimé dans les entretiens le plaisir qu'ils ont eu à travailler de cette manière,
- les professeurs ont formulé le souhait de poursuivre cette expérience l'année suivante. Confrontés à des classes difficiles auxquelles ils n'étaient guère préparés, ils ont considéré que la méthode dans son ensemble leur avait apporté des idées et des pratiques pour tenter d'améliorer les relations et l'attitude générale élèves : développement de l'attention, de la concentration, du soin apporté au travail , amélioration des échanges dans le groupe et avec les adultes,
- certains parents ont exprimé dans les conseils de classe leur satisfaction devant les résultats et devant l'intérêt porté aux ateliers "coup de pouce" par leurs enfants.

## e) Le protocole

L'opération "coup de pouce en sixième" s'est transformé en ce que nous avons baptisés désormais les "Ateliers heuristiques".

Nous avons, comme prévu, réajusté certains points de la méthode qui n'étaient d'abord qu'ébauchés avant de rédiger les principes de base reproductibles pour de nouvelles expériences.

Nous nous étions rendus compte que sans une certaine durée sur l'année scolaire, les nouvelles habitudes apprises au cours du rituel, n'avaient pas le temps de se mettre en place pour être transférées dans les autres cours : le conditionnement au système scolaire habituel, reprenant rapidement le dessus.

De plus, nous avons pris conscience que le moment où se déroulait l'atelier devait être placé en fin d'après-midi par exemple, pour ne pas se trouver étroitement réduit et "noyé" entre deux heures de cours.

Nous constatons aussi qu'une séquence d'une heure était insuffisante pour permettre l'installation et le bon déroulement de l'activité : deux heures, interrompues par une courte pause, sont un laps de temps plus approprié.

Il nous a fallu réfléchir à différents aménagements de l'espace. Notre première proposition : un plan de travail pour quatre élèves, ne permettait pas de "marquer" l'état d'esprit de nos ateliers de manière significative. Nous avons déjà évoqué le conditionnement des usagers et la difficulté de le modifier. Or l'espace traditionnel de la classe et la disposition dite en "autobus"<sup>323</sup>, oriente chaque individu en direction du maître. Cela convient parfaitement au cours traditionnel mais ne permet pas une bonne communication et des échanges réciproques dans un groupe. Dans un tel espace, les élèves ont l'habitude de ne communiquer qu'avec leurs voisins immédiats et, si possible, discrètement ! Ceux qui sont devant et ceux qui sont derrière, c'est-à-dire les autres, n'apparaissent pas comme des interlocuteurs mais plutôt comme des concurrents. Il s'agit, en effet, de chercher à fournir "la réponse" attendue en direction du maître. Lui seul, connaît cette réponse, sait ce qui est juste ou faux et de surcroît, il "met" des notes.

Nous souhaitons dans ces ateliers créer un autre "état d'esprit", pour permettre à tous de voir, d'entendre, d'inventer, de s'exprimer dans un climat de réciprocité où chacun soit pourtant à sa place.

Mais comment permettre selon les circonstances

- aux élèves, de se recentrer sur eux-mêmes ou d'échanger avec les autres ?

---

<sup>323</sup> COLLECTIF, *La communication*, B.T. n° 281. Voir bibliographie.

- aux “professeurs-médiateurs” de marquer leurs rôles et de circuler facilement tout en étant à égale distance de chacun ?

C'est à ce moment-là que nous avons eu la chance de pouvoir profiter régulièrement d'une belle salle, baptisée la “Maison des sixièmes”, où les tables pouvaient rester installées en cercle, cercle symbolique lui-même ! Après une courte adaptation, cet aménagement hors-classe et hors-normes nous est apparu le meilleur pour continuer l'expérience.

## Protocole : fiche technique

Niveaux envisagés :

- classes du primaire, CM1, CM2,
- classes de collège,
- classes de S.E.S. ou Sections d'Education Spécialisée,
- adultes en réinsertion.

Effectif :

- entre 12 et 25 personnes,

Durée souhaitable :

- minimum un an, soit 25 séances environ, à raison de deux heures par semaine,

Moyens matériels :

- \*- une salle “régulière”, aménagée en cercle,
- un tableau mural,
- une collection de dessins représentant des mandalas à la disposition des participants,
- une source musicale discrète (facultatif).
  - \* dans la phase d'initiation
- papier blanc ordinaire,
- crayons,
- gommes,
- compas qui puissent porter un stylo,
- équerre,
- règle graduée,
- crayons de couleurs pour les surfaces colorées,
- feutres, pour les contours et les cernes,
  - \* par la suite
- tous matériaux : papiers peints, fleurs séchées, étoffes, collages, peinture, terre, mosaïques, etc.,

Attitude des “enseignants-médiateurs” ou “guides” :

- accueil, encouragement, écoute inconditionnelle, absence de jugement,
- pas de cours mais une recherche collective de solutions et d'idées,
- dialogue permanent, permettant aux situations vécues de pouvoir s'exprimer,
- intervention des adultes en cas de difficulté,
- réponse à toute demande d'aide,
- pas de notation,
- pas de comparaison évaluative entre les productions des élèves,
- valorisation des résultats sous toutes les formes (expositions, échanges, photos, etc....)

Programme, cinq étapes fondamentales :

- première phase...
  - 1) découverte des mandalas,
  - 2) apprentissage de formes,
  - 3) créativité graphique,
- deuxième phase...
  - 4) passage progressif à l'expression orale,

5) passage à l'écriture, textes libres concernant les formes tracées et toute association avec ce qui nous entoure.

*La durée de ces différentes phases dépend du niveau du public mais la chronologie allant du spatial au verbal est liée à nos choix épistémologiques : elle nous semble donc très importante à respecter.*

*Les observations porteront de manière générale sur :*

- le développement des capacités d'attention et de concentration,*
- l'évolution de l'attitude face à un apprentissage,*
- la motivation,*
- le désir de communiquer,*
- la cohérence de la classe.*

*Des entretiens avec les élèves, les professeurs et des parents, seront conduits sur ces différents points, au début de l'expérience. Ils seront éventuellement complétés lors du déroulement des phases suivantes.*

*Accompagnés de concertations régulières et de bilans entre les "médiateurs-enseignants" ou les adultes, ceux-ci viendront nourrir la réflexion.*

*Ce protocole nous a permis de présenter plus clairement notre projet auprès de différents partenaires : administration, enseignants, parents. Et c'est donc à partir de cette version que nous avons organisé avec des enseignants volontaires les "Ateliers heuristiques" lors des deux années scolaires, suivantes.*

# C. DEUXIEME ETAPE : 1993-1994, “LES ATELIERS HEURISTIQUES”

## a) Nouvelle application en sixième

Une seconde année d'expérience fut mise en place avec une nouvelle application en classe de sixième par les professeurs qui avaient participé à la première expérience : ils avaient intégré l'esprit de la méthode proposée. Le déroulement des séances s'enchaîna selon le protocole.

Cependant ce projet était plus ambitieux que le précédent. Nous voulions cette fois entraîner les élèves dans la fabrication d'un livre contenant simultanément la méthode telle qu'ils la comprenaient, et une partie des productions : mandalas et poésie.

La classe fut organisée comme une entreprise - rappelons que le fonctionnement de l'entreprise entre dans les programmes des cours de technologie - et chacun se mit au travail.

C'est ainsi que la société “Mandalas junior” (cette appellation de l'entreprise organisée par le professeur dans son cours de technologie, fut choisie et votée par le groupe), fabriqua un recueil intitulé : *La poésie de la géométrie*, vendu à 200 exemplaires sur le quartier où réside le collège.

Ce fut une nouvelle aventure, très lourde pour l'équipe enseignante, car le faible niveau de la classe nécessita un investissement important. Cela nous permit en retour, de mieux connaître la façon dont notre public intégrait le sens que nous donnions à ces ateliers. Le document final dont nous présentons quelques extraits dans les pages suivantes, à côté de l'analyse du cas de certains élèves, est à ce titre révélateur.

Nous avons constaté, une fois de plus, qu'une partie des adolescents entrait lentement dans le projet, tandis que certains produisaient très rapidement des travaux soignés, minutieux et créatifs débouchant sur des textes toujours inattendus. Tous les élèves de cette classe réussirent à produire une “œuvre” ! Nous avons observé que plusieurs d'entre eux se sont associés pour écrire leurs textes ou pour aider quelqu'un à écrire.

## Analyse de cas

Nous présentons d'abord très brièvement quelques exemples et retranscrivons ensuite l'interview d'un de ces élèves, enregistré deux ans plus tard. Les textes expriment des préoccupations ou des émotions très personnelles. Nous avons retenu ceux qui nous paraissent caractéristiques ou représentatifs de l'ensemble.

### **Nad**

(voir page suivante : “Exemple d'une palette de mots”)

Cette jeune élève, issue de l'univers mouvant des “gens du voyage”, eut pendant plusieurs semaines un comportement très difficile à réguler. Ses résultats scolaires étaient catastrophiques. Poussant des cris, gesticulant, incapable de soutenir son attention, elle provoquait en permanence des bagarres, des échanges d'insultes et une agitation communicative.

Les professeurs de l'équipe décidèrent de redoubler à la fois d'exigences, au niveau du respect des autres en particulier, et surtout de patience. Nous devons avouer que ce ne fut pas gagné d'avance.

Après deux mois sans changement notable, l'attitude de l'équipe éducative porta bientôt ses fruits et le comportement de Nad se transforma en même temps que ses sentiments commencèrent à s'exprimer.

Les thèmes choisis par cette élève sont tous inspirés, par la nature, les animaux, la forêt, la tendresse et le calme ! Elle décrit un monde “tranquille” où règne une certaine solitude humaine et où l'on est entouré d'une nature sécurisante, colorée et pétillante de vie.

Elle exprima peu à peu que depuis qu'elle participait activement à ce travail elle se sentait plus heureuse. Elle nous avoua même un jour que la veille des séances, elle qui détestait l'école, attendait avec impatience et s'endormait en rêvant d'images de mandalas et de couleurs. “J'en ai tellement envie, nous dit-elle, que certains soirs, je mangerais des couleurs, surtout du bleu !”

## Med

Ici la réalisation visuelle provoque un effet d'optique qui évoque les œuvres de Vasarely. Le dessin fait naître un récit qui s'inspire, comme souvent, de la culture d'origine des enfants. C'est ainsi que le poème inspiré du mandala de ce jeune garçon, chante les mosaïques et les tapis des palais marocains et le texte nous entraîne à son tour vers la magie des pays d'Orient

Mah...

Il réalisa lui aussi de grands progrès dans le tracé des mandalas. Cependant nous avons surtout constaté que ce garçon s'était mis à remplir lui-même, par imitation, un rôle de "médiateur". Il imitait, de manière subtile, l'attitude d'écoute développée par les enseignants et devint rapidement une "personne-ressource", sur laquelle chacun pouvait compter. Il était reconnu dans ce rôle par la petite communauté et invité très souvent à jouer une fonction de conseiller dans les problèmes quotidiens de la classe. Cette prise de responsabilité active, prolongée en dehors de nos ateliers, est l'un des bénéfices que certains élèves ont tiré de la situation.

Mah..., élu "délégué de classe", nous inspira d'ailleurs le projet futur de recruter des "élèves-médiateurs"<sup>324</sup> volontaires, pour leur donner une formation à la communication et à la gestion des conflits.

## H...

(voir page suivante : mandalas et poèmes de H...)

Nous présentons aussi le cas de cette grande fille de 12 ans, en apparence beaucoup plus développée que les autres : elle semblait de deux ou trois ans leur aînée. Elle avait, les premiers temps, adopté un air maussade et méprisant.

Nous nous étions rendu compte qu'elle traçait souvent et rageusement, en guise de mandalas, des formes closes, anguleuses et toujours en noir et blanc.

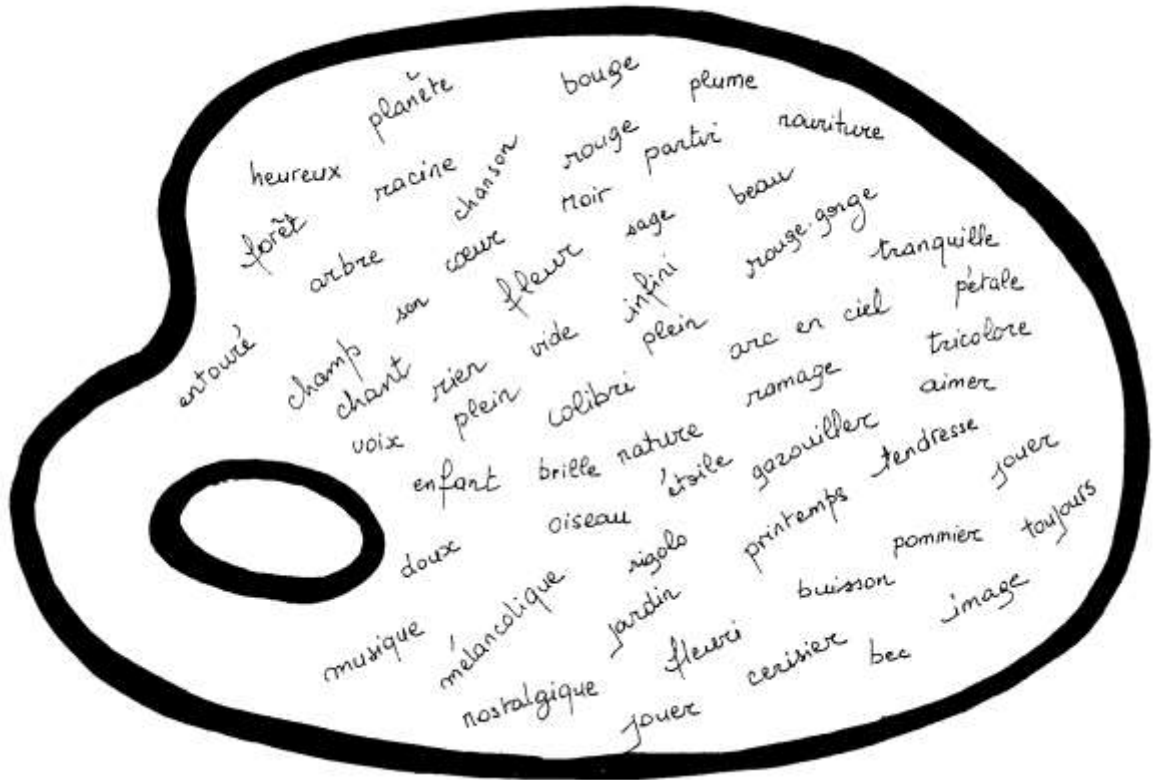
Lors d'une recherche de vocabulaire pour le mandalas de N..., une autre élève que nous avons cité précédemment, elle manifesta encore plus d'animosité que de coutume. Ce jour-là, en même temps que nous produisions une "palette de mots" pour N... sur les "petits oiseaux", les fleurs et la forêt "tranquille", H... laissait échapper des jurons grossiers que nous ne reproduirons pas.

Notre premier réflexe fut de la renvoyer..., personne n'est parfait ! Heureusement nous ne l'avons pas fait et nous avons eu intuitivement une inspiration : lui proposer d'écrire les jurons qu'elle prononçait, et constituer simultanément une seconde "palette de mots", spécialement pour elle. Cette proposition fit immédiatement tomber son agressivité à notre égard et à l'égard du groupe qui put continuer tranquillement sa recherche.

H... nous demanda alors discrètement des synonymes du mot "haine" pour parler de ses parents et de sa famille. Sans commentaires, nous l'aidions à chercher du vocabulaire sur ce sujet. Nous remplissions bientôt une palette d'une trentaine de mots : l'ensemble était noir !

---

<sup>324</sup> Dans certains établissements scolaires, il est fait appel à des "élèves-médiateurs" volontaires. Ces jeunes adolescents reçoivent une formation à des techniques de communication, ainsi qu'à l'analyse et à la gestion des conflits.



### Le chant de l'oiseau

Il était une fois une forêt remplie d'animaux merveilleux.  
 Des arbres, des fleurs, des pétales de roses,  
 Tous étaient heureux.  
 Des champs, des buissons,  
 Tout était tranquille.  
 Des arcs-en-ciel des rayons lumineux,  
 Tout brillait.  
 Une planète vide c'est beau,  
 Tout est nature.  
 Les oiseaux chantent des chansons,  
 Le coucou est sur la branche,  
 Les enfants jouent dans la mer,  
 Je vois plein d'images...  
 Dans le ciel des étoiles lumineuses, calmes,  
 Plume rouge de l'oiseau mouche,  
 Son bec est doux plein d'amour,  
 Dans le cœur il est sage comme une image,  
 Toujours les jardins sont verts pleins de  
 fleurs,  
 Et les enfants sont intéressés.  
 Dans le bois le paysage est calme.



Figure 20 : Exemple d'une "palette de mots"

C'est alors que cette élève qui rendait régulièrement page blanche à son professeur de français, couvrit deux feuilles de son cahier d'une écriture fébrile et ininterrompue. Lorsqu'elle s'arrêta, elle releva les yeux avec inquiétude et nous tendit le papier en tremblant : "Voilà !", dit-elle.

C'était un récit dans lequel un oncle sortait de prison où il était resté deux ans pour avoir abusé de l'une de ses nièces. H... racontait toute cette histoire qui avait donné lieu à un procès ; elle disait surtout sa peur actuelle de retrouver l'oncle qui venait de sortir de prison, sous son toit. Elle expliquait aussi comment elle avait tenté plusieurs fois de se jeter sous les roues d'une voiture, et son rêve de partir pour un autre monde où règnent l'amour et la beauté.

Il n'y avait pratiquement aucune faute et l'écriture était parfaitement lisible.

Sans commentaires sur ce qui était écrit, nous encourageons H... à écrire la fin éventuelle de son récit. Elle reprit son stylo et continua sur deux autres pages. Après lecture de l'ensemble du texte nous avons remercié H... de sa confiance et lui avons promis le secret.

Cependant nous lui expliquions qu'il était important que ce qu'elle avait écrit ne disparaisse pas complètement. Nous lui faisons part des raisons pour lesquelles nous ne pouvions imprimer son texte sous cette forme dans la production du livre de la classe. Il n'était pas question de raconter directement cette histoire : elle en était d'ailleurs bien d'accord.

Nous lui avons montré comment elle pouvait peut-être le présenter autrement, comme le ferait un écrivain qui transformerait son autobiographie en l'attribuant aux personnages d'un roman.

Elle accepta, choisit une partie du texte et retraits la fin de l'histoire que nous présentons dans l'exemple qui suit.

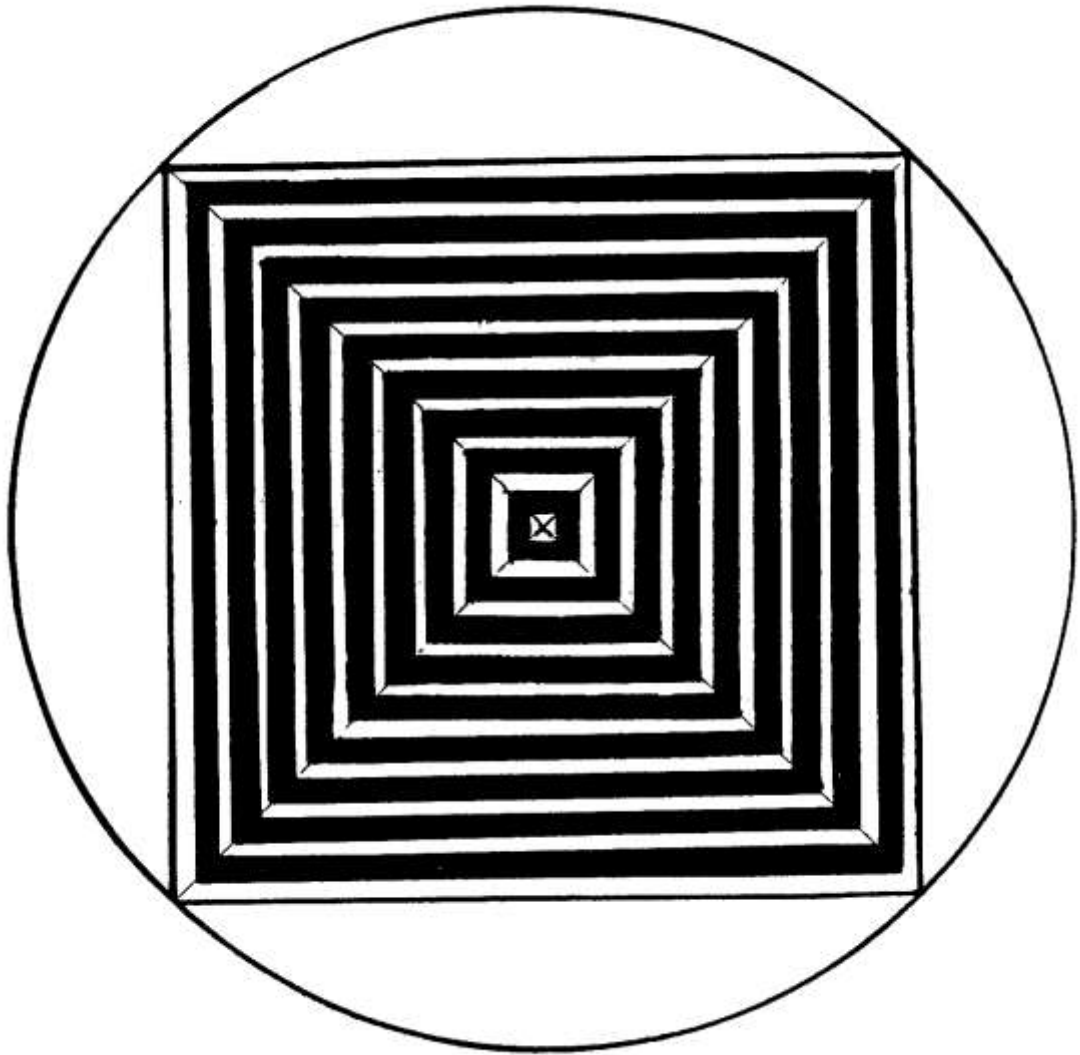
Après cet épisode secret, au cours duquel H... avait exprimé son angoisse et pris du recul par rapport à son vécu, le comportement de cette élève se transforma. Elle prit sa place dans le groupe et participa, à la stupéfaction de certains professeurs, à l'œuvre collective, avec gentillesse et efficacité. Son style graphique évolua lentement vers plus de souplesse et plus de couleur. <sup>325</sup>

### **Ag...**

D'un milieu social très différent, Ag... a des parents enseignants très actifs et ouverts à notre expérience. Elle n'a pas de réelles difficultés scolaires et on pourrait penser que cet atelier est inutile et fait perdre du temps à une "bonne élève". Pourtant l'entretien qui suit, réalisé rétrospectivement, montre que cette activité dépassa la simple production de quelques beaux dessins.

---

<sup>325</sup> Le cas de cette jeune élève de sixième n'est pas isolé. Il nous semble essentiel qu'en dehors des cours traditionnels et des programmes, des espaces de paroles soient ouverts dans tous les établissements scolaires. Comment espérer l'attention, le respect ou la disponibilité d'enfant portant seuls de telles difficultés. Ils subissent donc... de surcroît "l'échec scolaire" ! Il est donc fondamental que les adultes travaillent en équipe avec, éventuellement, la participation et les conseils des professionnels concernés par de tels sujets.



### **Une terrible maladie**

Un jour j'avais peur, en fait j'avais honte,  
Alors que je sortais de chez mon médecin, un camion passait,  
Il était noir comme ma vie était noire  
Je voulais mourir.  
Quand j'ai avancé le camion s'est arrêté  
Au lieu de me dire : "Pourquoi mourir ? "  
Il m'a insulté, ça m'a fait mal.  
Les gens ne sont pas croyables,  
Ils ne pensent qu'à eux.  
Le monde ne tourne pas rond,  
Pour des personnes comme moi...  
Je voudrais partir loin là-bas  
Dans un monde parfait  
Où tout le monde est parfait.

Poème dédié aux malades du sida.

**Figure 21 : Mandala et poème de H...**

## Entretien avec Ag...

C'est deux années après la publication de *La poésie de la géométrie*, que nous avons recherché des témoignages d'élèves sur notre année d'expérience en commun. Plusieurs ont répondu à l'appel. L'entretien avec Ag..., alors en quatrième, reflète l'ensemble des réponses qui nous ont été apportées.

Nous avons prévu une série de questions qui portaient sur le souvenir des ateliers et sur une incidence éventuelle dans la vie scolaire ou quotidienne, des activités proposées.

Questions :

1) *Tu as participé aux "Ateliers heuristiques", lorsque tu y penses qu'est-ce qui revient dans ton souvenir?*

2) *Est-ce que tu penses que cela t'a apporté quelque chose pour l'école ?*

3) *Est-ce que ça t'a aidé dans d'autres moments de ta vie ?*

4) *Est-ce que tu imagines une suite à cette expérience ?*

5) *Crois-tu que cette activité intéresserait d'autres élèves ?*

6) *As-tu des idées sur la manière d'améliorer les "Ateliers" ?*

Distribuées d'abord par écrit pour respecter la liberté des premières réponses, ces questions ne sont qu'un support général aux "entretiens rétrospectifs". Nous n'avons pas toujours suivi scrupuleusement la liste pour mieux accompagner les réactions spontanées des élèves. Ces dialogues ont été retranscrits à partir d'enregistrements.

Après avoir relu rapidement les questions avant de se lancer, Ag exposa son point de vue avec clarté et sans hésiter.

- *Quels souvenirs te reviennent "d'abord" lorsque tu penses aux ateliers?*

- Les bons moments vécus dans la classe et surtout la complicité des professeurs. On arrivait à se concentrer et à avoir des bonnes notes. Pourtant c'était une classe difficile mais on a réussi à faire une vie et à bien s'entendre.

- *Lorsque tu dis complicité, que veux-tu dire ?*

- On se connaissait, on avait un projet ensemble, on avait confiance.

- *Comment confiance ?*

- On rigolait et pourtant on arrivait à produire des choses merveilleuses !

Même si on avait des difficultés en classe, on arrivait à écrire de la poésie. Or ce n'est pas très facile, la poésie. Du coup, ceux qui étaient en échec dans les autres cours, retrouvaient confiance en eux, car ils avaient fait quelque chose de bien. Ils pouvaient montrer qu'ils étaient capables de faire quelque chose de bien, même si on disait le contraire ailleurs.

- *Que penses-tu du travail sur les mandalas ?*

- Ça nous a appris à être calme et à imaginer. Pour faire des mandalas il faut d'abord être calme, sinon on ne peut pas. Et en faisant des mandalas on devient calme. Je ne sais pas dans quel ordre ça commence. Comme ça dure un moment, qu'il ne faut pas déraiper pour tracer le cercle ou pour passer les couleurs, on apprend forcément à se concentrer.

- *Est-ce que c'est monotone de refaire souvent les mêmes formes ?*

- Non car avec des formes simples on fait des choses originales liées à l'imagination.

Chacun a son imagination. Par exemple, une personne très agitée a des couleurs vives et des angles pointus. Son expression se voit dans ses formes et dans ses couleurs. On fait donc ce qu'on veut, c'est l'imagination qui travaille. Quelqu'un qui met des couleurs pastels est peut-être plus passif.

- *Est-ce que tu t'es inspirée du travail des autres ?*

- Oui, par exemple je me disais tiens, je pourrais faire comme lui ! On s'inspirait des bonnes idées des autres.

Et puis le mandala, c'est à la portée de tout le monde. Tous ont réussi dans notre livre. Même les textes, je me souviens qu'il ne fallait pas y toucher, ça nous appartenait. On était fier de l'avoir fait.

- *Quelle impression ça fait lorsque les autres créent une palette de mots sur ton mandala ?*

Ça donne confiance. Ça donne de bonnes idées. Autour de la table tout le monde a le droit de dire son mot, même si on ne comprend pas tout de suite ce qu'il veut dire.

Pour mon mandala, j'étais plutôt contente ! je me disais, tiens ça leur fait penser à des choses auxquelles je n'avais pas pensé. Ça m'a donné de nouveaux mots, d'autres idées. Ça me faisait plaisir que quelqu'un pense au mot "magnifique", en regardant mon mandala. Ça voulait dire que ce que j'avais fait était bien. Si on dit des choses positives ça encourage.

- *Quelle différence avec un dessin ordinaire ?*

Là, il fallait apprendre et inventer. Souvent on fait les mêmes dessins tout le temps. Ça change.

Surtout à cause de la poésie. Comme on nous aidait à restructurer nos phrases à les embellir, ça me donnait des idées et en français, j'avais beaucoup de meilleures notes. Surtout en rédaction ça a amélioré mes résultats. Mais le professeur ne venait pas au "ateliers coup de pouce", il ne s'en est pas rendu compte.

- *Et dans les autres domaines ?*

- En math j'étais bien concentrée, j'étais bien posée. D'ailleurs c'était pareil dans toutes les matières. Mais maintenant c'est moins bien. Ça a continué un peu en cinquième, on était dans le même groupe. Mais en quatrième on nous a remélangés et la nouvelle classe n'a pas de sens. Les professeurs nous laissent tomber. En "coup de pouce", on pouvait discuter, travailler, il y avait du calme. Mais en cinquième et en quatrième je n'ai trouvé aucun plaisir. Je suis moins concentrée et mes notes ont baissé. Il y a une très mauvaise ambiance.

- *Donc ça t'avait aidée en français, dans ton travail personnel, surtout pour te concentrer ?*

- Même dans la vie de tous les jours, j'étais beaucoup moins dispersée. C'est qu'on passe trois-quarts de sa vie au collège, alors si on est dans un groupe désagréable, ça devient partout désagréable.

Je pense qu'en sixième ça venait du fait qu'on reconnaissait les autres à travers leur réussite et non à travers leurs échecs.

On avait aussi appris à être bien pour travailler.

- *Te rappelles-tu comment on avait appris à être bien pour travailler ?*

- On avait appris à bien se poser, à avoir des idées positives, on prenait le temps. Mais une année c'est trop court, j'ai un peu oublié, je regrette qu'on n'ait pas continué. Je veux aller prendre des cours pour recommencer. Ça me manque et je suis sûr que ça va me faire du bien. Actuellement je me sens dispersée, ça ne va pas !

J'espère que d'autres auront cette chance de bien démarrer. C'est dur le collège! Avoir deux heures par semaine pour décompresser, tout en travaillant c'est vraiment bien. Après, ça se reflète dans les notes.

Les profs montrent toujours ce qui ne va pas !

Mais tous les élèves sont intelligents. On ne leur laisse pas la chance de prouver qu'ils sont capables de faire quelque chose, c'est tout. Quand je pense à notre livre, quand je le regarde, je m'interroge. Je me dis mince, ce qu'a fait Nad pourquoi on ne l'a pas aidée à le continuer ? Je pense à Luis, à Jérémie, on voyait bien qu'ils progressaient.

Mah..., Ro... s'ils ont suivi, c'est grâce à ça. Leurs notes avaient augmenté, ils sont en quatrième comme moi. D'ailleurs, moi aussi, si j'avais pas eu ça en sixième, j'aurais pas réussi.

Quand je me sens trop dispersée, je me souviens de ce que j'ai fait en sixième. Par exemple je ferme les yeux, je m'installe, je pense au triangle<sup>326</sup>, je respire et après je peux travailler.

Et je me suis souvenu aussi qu'on pouvait préparer quelque chose dans sa tête. Ça m'a beaucoup aidée. Ça m'a servi dans toutes les autres matières.

---

<sup>326</sup> Exercice de recentrage dans lequel on imagine son équilibre respiratoire et physique grâce à l'évocation d'un triangle. Voir bibliographie, FLACK M. et COULON J.

- *Est-ce que vous vous entraînez en classe ?*

- Non, maintenant j'y arrive toute seule. Je m'en sers dans la vie et surtout pour les contrôles. Là, je fais d'abord revenir les choses dans ma mémoire. Grâce à ça on arrive à se concentrer. Je me redis ma leçon avant de démarrer sur la feuille<sup>327</sup>. On dirait que ça prend du temps, mais au lieu de tout réciter comme une machine, par cœur, j'arrive à mieux rédiger.

Ça m'a donné une méthode pour avoir plus de mémoire.

Comme ça m'a été utile, que ça a marché, j'ai continué. Ça m'a fait gagner beaucoup de temps. Je sais comment faire, je sais comment je m'y prends, sinon je ferais tout sans savoir. Ça marche et j'y crois !

Et au lieu d'arriver au cours "négatifs", on partait positivement. C'est comme si on apprenait à être contents de travailler. Du coup on prenait l'habitude d'être content en travaillant<sup>328</sup>.

- *A quoi pensais-tu personnellement pour être positive?*

- Moi, au début je rêvais de déguster une bonne glace ...

## **b) Application en "stages d'été"**

Pour élargir notre champ d'applications, nous avons tenté de donner délibérément d'autres formes à nos investigations. Nous voulions comparer les résultats obtenus en éliminant certains paramètres et en particulier en sortant les "ateliers" du système scolaire. C'est ainsi que nous avons décidé d'animer des stages ouverts à des collégiens<sup>329</sup> volontaires, de la banlieue grenobloise, pour accueillir pendant l'été certains de ceux qui ne partaient pas en vacances.

Les deux groupes constitués dans un collège après une présentation faite aux parents, ont fonctionné en juillet et en août, pendant deux stages de deux semaines chacun, à raison de deux heures par jour(soit vingt heures, deux fois).

Le bilan de cette courte expérience nous a permis de faire de nouvelles constatations : nous avons en particulier pu constater l'intérêt des élèves pour le type de travail, pourtant très "exigeant", que nous proposons. La ponctualité et l'assiduité des groupes étaient facilement vérifiable. Il faut même noter que dans cette expérience, le nombre des "vacanciers" de "Saint-Martin-d'Hères-Plage", comme certains élèves se sont plus à se désigner, augmenta : de nouvelles recrues, sensibilisées par nos "premiers adeptes", ayant sollicité leur inscription au cours des stages. Nous avons accepté tout en exigeant que les anciens fassent la mise à niveau des débutants. C'était aussi une manière motivante de réactiver et d'ancrer les acquis.

Les résultats ont été à la mesure du peu de temps passé ensemble : les travaux d'élèves sont plus "rudimentaires" et ils n'ont écrit que quelques textes très courts.

A la rentrée plusieurs professeurs ont noté que le comportement des "stagiaires de l'été" s'était amélioré : ils étaient plus calmes et paraissaient plus responsables. Dire qu'ils avaient acquis de nouvelles habitudes serait présomptueux ; on pourrait plutôt supposer qu'ils retrouvaient plus vite les habitudes de l'école avec ce "rodage" préliminaire. Des parents, très satisfaits de l'expérience, se sont exprimés dans le même sens. Mais ces résultats pourraient aussi être attribués au bénéfice du temps qui passe.

Ce qui pour nous demeure plus tangible, c'est le plaisir manifesté par ces "gosses" de banlieue, pour travailler "sérieusement" et leur choix de se retrouver ici, plutôt que de s'ennuyer et de perdre de longues heures pendant l'été. Une ouverture de classes sous cette forme, constitue pour beaucoup un "coup de pouce" très bénéfique : ce serait un de nos objectifs futurs.

---

<sup>327</sup> En référence aux exercices initiés avec la Gestion mentale, p 182.

<sup>328</sup> En référence avec une adaptation éducative des d'ancrages inspirés de la P.N.L, p 180.

<sup>329</sup> Nous remercions l'équipe pédagogique et surtout le Chef d'établissement du Collège Edouard Vaillant de Saint Martin d'Hères qui a bien voulu nous prêter un local. Dans cette période(juillet-août) les écoles sont traditionnellement fermées. Cette exception a permis à quelques jeunes adolescents de se retrouver chaque matin, dans nos ateliers, pendant quatre semaines.

## c) Application en cours de français

### Aménagement du protocole

Les quatre jours de formation passés dans un collège et les échanges que nous avons eus à propos de nos travaux, ont donné lieu à une version originale des "Ateliers". Le rituel éducatif rattaché aux dix doigts de la main a été pratiqué par un professeur de français de manière générale mais la construction des mandalas a été simplifiée : seul le point central entouré d'un cercle ou de plusieurs cercles concentriques fut proposé aux élèves.

Le cours s'est déroulé en trois temps :

- 1 - le récit rattaché à une œuvre musicale et la vie de son compositeur : par exemple le Requiem de Mozart ou Petrouchka d'Igor Stravinski,
- 2 - l'écoute pendant l'heure suivante de l'œuvre musicale choisie : au cours de cette audition, chacun dessine librement autour du thème proposé, tout en respectant la forme du mandala,
- 3 - la "rédaction" proprement dite : elle s'inspire du dessin spontanément tracé lors de l'audition du morceau musical et sera rédigé par la suite, voire à la maison.

Le mandala est donc suggéré ici dans sa forme essentielle : un centre et un espace circulaire organisé autour de ce centre.

Par ailleurs, l'ordre dans lequel s'effectue la création de l'œuvre, va d'une source perçue, ici auditivement, à des images spontanées, jaillissant dans la globalité de l'espace mental en partant de la rêverie sur un point, comme lieu ou foyer d'inspiration. Les images sont alors projetées sur le papier sans souci "du besoin ou de la nécessité".

C'est plus tard, dans un deuxième temps, que les auteurs des mandalas seront invités à une expression linéaire et verbale accompagnant leur production graphique.

L'essentiel de ce qui sous-tend notre méthodologie est donc respecté. L'enchaînement des exercices reflète les présupposés de la théorie de Gilbert Durand sur le fonctionnement de l'imaginaire : la rêverie en s'arrêtant sur un point de l'espace fait naître un foisonnement d'images ; cette création s'opère en partant du percept pour chercher dans les dimensions de l'espace, des repères qui s'organisent en images ; cette activité peut alors se prolonger naturellement sous une forme verbale, un "essai de dire", une poétique.

Aucun plan, aucune syntaxe, aucune justification ne vient "d'abord" interrompre le circuit "imaginant", imageant, rêvant. Tous ces procédés utiles et indispensables, viendront plus tard à la rescousse d'une œuvre déjà inspirée et née, pour que celle-ci s'accomplisse à travers son indispensable communication sociale.

Dans ce temps accordé à la rêverie, dans ce passage obligé de la création des images à travers la fonction symbolique naissent ou renaissent les mécanismes dynamiques de la motivation pour dire, pour écrire ou pour apprendre.

C'est encore, vu sous un autre angle, le retour et la priorité à la fonction créatrice du cerveau droit faisant taire momentanément son frère, cet "incorrigible bavard" précis, normatif et interprétatif<sup>330</sup>. Ainsi l'imaginaire, source de l'inspiration, reprend-il son pouvoir et ses droits lorsqu'il s'agit de ressentir, de percevoir, d'inventer et non-encore de produire une matière finie, logique ou "raisonnable".

Quelques exemples choisis parmi les résultats obtenus dans les classes de sixième et de cinquième de ce collège de Vienne, classé en Zone d'Education Prioritaire, illustrent la créativité vivante de ces jeunes adolescents.

Le professeur a souligné la très grande concentration et la motivation suscitées dans sa classe pour "faire" des rédactions dans ces conditions. (voir p. suivante)

Les graphismes, produits avec une étonnante facilité, témoignent des immenses possibilités de l'imaginaire, stimulé par le plaisir lors de l'écoute musicale. Dans ces conditions, les résultats écrits ou

---

<sup>330</sup> EDWARDS Betty, *Drawing on the Right Side of the Brain*, Los Angeles, Californie, J.P. Tarcher, 1979. Traduction française : *Dessiner grâce au cerveau droit*, Paris, Ed. Mardaga, 1983. La pratique de cette méthode pour apprendre le dessin à ceux qui pensent "ne pas savoir dessiner", conduit à des résultats spectaculaires. Nous avons eu l'occasion de le constater nous-même en organisant des stages de dessin auprès d'adultes et d'adolescents.

frappés sur ordinateur par les élèves sont, d'après le professeur, d'une qualité exceptionnelle. Cette expérience, se poursuit aujourd'hui.

## **d) Conclusion sur la diversité des trois expériences**

Les résultats diversifiés de ces ateliers offraient des points communs. Ce qui est encourageant c'est surtout l'intérêt des élèves pour les activités proposées et le progrès constaté - aussi bien dans les résultats obtenus : dessins et textes, - que dans les comportements et dans l'ambiance des classes. Il est clair que les professeurs ont chaque fois "ajustée" la méthode en fonction des situations ou des disciplines, mais qu'ils l'ont respecté pour l'essentiel.

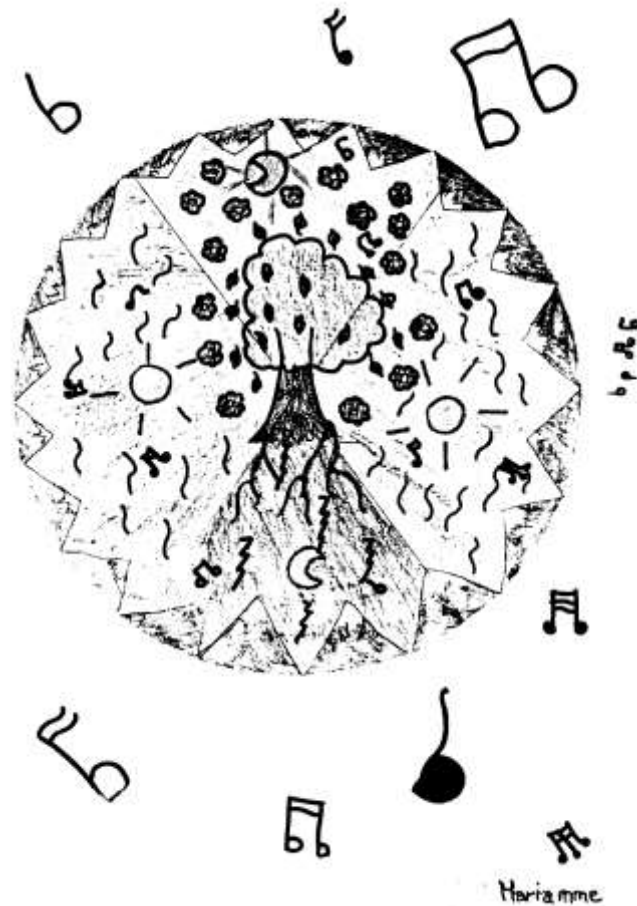
Il ressort qu'à partir de ces différentes adaptations la stimulation de l'imaginaire à partir de la fonction symbolique encourage la créativité et déclenche la motivation. Il deviendrait alors plus facile de faire acquérir aux élèves, dans un deuxième temps, le sens d'autres notions plus techniques ou plus normatives. Ces constats divers vont en partie, dans le sens de notre hypothèse.



Stéphanie

C'était un compositeur qui haïssait tout ce qui touchait le diable de près ou de loin. Dans leurs colères funestes les odes maléfiqes forcèrent le compositeur à manger une des cinq pommes d'or qui conduisait au sommeil éternel. Malgré son courage d'aigle le compositeur ne put résister à cette diabolique douleur. Il mourut peu après et partit au paradis pour un éternel bonheur.

Figure 22 : Création à partir du Requiem de Mozart (6ème).



Quand il y a du vent, des feuilles s'envolent. Elles flottent joyeusement, bercées par la musique du vent. Elles volent comme sur le Requiem de Mozart tantôt aiguës tantôt graves, lorsqu'elles sont emportées par le vent des montagnes à travers la foudre et les éclairs de l'orage. Mais tout redierient calme. Elles se posent sur des tapis de fleurs, au soleil, où tout est joyeux. Soudain la brise légère du matin leur fait survoler les mers et les océans là où l'air du littoral les berce doucement.

Figure 23 : Création à partir du Requiem de Mozart (élève de 6ème)



Le chef d'orchestre est là, vêtu d'une chemise blanche et d'un costume à queue de pie. Sa gorge est soutenue par un nœud papillon noir et soigneux. Il fait voltiger sa baguette en l'air.

Les musiciens, on dirait qu'ils louchent, tantôt un œil sur leur partition et l'autre sur la baguette qui semble les hypnotiser : ils la fixent comme des animaux prêts à fuir au premier prédateur surgissant.

Le charlatan a pris possession du chef à la baguette blanc-crème : c'est lui qui a organisé tous les malheurs qui tombent sur cette pauvre Pétrouchka.

Tout à coup, la mélodie semble se trouver envahie d'un épais brouillard. Le chef sent ses jambes se délier. Peu à peu il quitte sa place, il abandonne lâchement son orchestre qui reste bouche-bée. Il se dirige prudemment auprès du mort qui lui glisse dans l'oreille : "Le charlatan ordonne de tuer Pétrouchka !" L'ordre est exécuté.

Après sa mort, la longue robe de lainage blanc de son fantôme tangué au-dessus de la tête du charlatan qui de rage et de colère brandit une arme à feu.

Encore fol amoureux de la ballerine, il l'aperçoit s'enfuir à toutes jambes, main dans la main avec le Maure. Il tente de les rattraper, les larmes aux yeux, mais il échoue et se résigne enfin.

**Figure 24 : Création à partir de Pétrouchka, Stravinski (élève de 5ème)**



Le serpent à langue charnue et pointue anime cette bulle enflammée par haine. Sous les balcons suspendus, les confettis multicolores, les sonorités tonnantes, crissantes, dynamiques, se cache une âme blessée d'où perlent des larmes salées et douces comme le lys. La ballerine tourbillonne, quitte le monde des poupées avec enthousiasme pour retrouver une vie humaine rouge, attirante et cruelle comme le diable. La flûte et la trompette d'où sortent des notes sautillantes expriment la joie mais aussi la tristesse, car Pétrouchka bossu et fougueux, se meurt d'un mal incurable dont on ne guérit jamais : le chagrin d'amour, la solitude, la jalousie.

Le héros sombre dans une immobilité où tout est paisible malgré l'obscurité étouffante, d'un décor lamentable, lugubre et parsemé de fantômes flottant comme l'air. Accompagné par le glas sinistre et lourd, le jeune homme au cœur tendre et amoureux escalade apeuré la porte écrite dans le vide sidéral, au son et au rythme de quelques notes mélodieuses, interrompues tantôt par un accord mortel, une descente de gammes rapides faites par le piccolo ; tantôt par une musique mélancolique et répétitive. Les lèvres souriantes deviennent colombes, les lèvres moroses se métamorphosent en vautour.

Ce spectacle ne me laisse pas indifférente et mes yeux se troublent, mon cœur palpite, cette bulle s'envole... et s'efface de mes pensées.

**Figure 25 : Création à partir de Pétrouchka, Stravinski (élève de 5ème)**

## D. TROISIEME ETAPE, «APPROFONDISSEMENT»

### a) Choix d'un groupe : les sixièmes passerelles

En 1994-1995, nous avons travaillé avec plusieurs classes, dans des établissements différents : les conditions étaient similaires et cependant, comme cela est prévisible lorsqu'il s'agit de situations humaines, toujours un peu différentes. Le protocole était précis et la méthode s'était enrichie d'un nouvel outil d'évaluation : l'AT9.

Le choix des groupes s'est fait, comme d'habitude, par relation et selon les réponses obtenues à la suite de l'offre. Notre projet rejoignait souvent les préoccupations des équipes à la recherche de moyens pour favoriser les apprentissages.

Nous ne reviendrons plus sur le descriptif des séances et concentrerons notre réflexion sur l'analyse de quelques cas.

Aux divers entretiens, s'ajouteront des documents recueillis auprès de ce public de jeunes adolescents dont la plupart étaient en grande difficulté<sup>331</sup>. Les matériaux collectés ont constitué un corpus plus dense que les précédents. Nous avons en effet travaillé avec une soixantaine d'élèves répartis dans trois classes de sixième et de quatrième.

Nous avons resserré notre analyse sur un groupe de cinq élèves : ce petit effectif était représentatif de l'ensemble des réactions observées.

Nous avons par ailleurs, dû modifier la forme de nos interventions en raison de problèmes pratiques. Ayant présenté notre projet à l'équipe d'enseignants, plusieurs d'entre eux semblaient intéressés et en particulier les professeurs de dessin et de français. L'atelier fut programmé à l'heure du cours d'art plastique. Mais après trois mois, nous avons réajusté notre proposition "à la baisse". En effet, les professeurs étaient d'accord pour "laisser" la classe lors de nos interventions, mais n'avaient pas compris que leur présence et leur participation active étaient indispensables pour aider les élèves à transférer leurs nouvelles compétences.

Le travail que nous proposions perdait son sens : nos ateliers contiennent essentiellement une base d'apprentissages qu'il s'agit de réactiver et d'utiliser dans les autres cours. Nous n'avons jamais cru possible de modifier le comportement d'un groupe d'élèves en très grandes difficultés, par la magie d'une intervention isolée et sporadique.

Devant cette situation contraire à notre objectif de départ, nous avons renoncé à prendre la classe entière et n'avons gardé qu'un petit groupe d'élèves volontaires dont l'évolution nous semblait, en elle-même, particulièrement intéressante. En fait, ce recentrage nous a permis d'avoir une plus grande disponibilité et d'aller plus loin dans l'analyse.

Il faut encore ajouter que pendant toute cette période, nous avons eu la chance de bénéficier de la présence volontaire et fidèle d'un des professeurs de technologie du collège. Cette collaboratrice bienvenue et inespérée, avait souhaité participer dans l'intention d'implanter, par la suite, de nouveaux "Ateliers heuristiques" auprès d'autres élèves. Ce regard extérieur nous a conduit à la nécessité permanente d'explicitier certains faits. Nous retranscrivons le point de vue de ce professeur à la fin de ce chapitre.

---

<sup>331</sup> La "sixième passerelle" est une classe exceptionnelle (il y en a quatre dans l'académie de Grenoble, ici 15 places) destinée à aider des enfants dont le niveau ou le comportement posent quelques problèmes à la sortie de l'école primaire. Le recrutement se situe à mi-chemin entre l'enseignement spécialisé et les classes d'adaptation. Le niveau des élèves est bas et ils forment le lot de ceux qui sont donc "en échec scolaire". Dans certaines matières, ils suivent le programme avec les classes ordinaires et ont des cours renforcés à effectif réduit dans les matières "sensibles". C'est ainsi que quelques-uns regagnent lentement la filière ordinaire.

## b) Données recueillies

### 1. AT9 comparatifs

Nous avons déjà eu l'occasion de découvrir, de pratiquer et d'analyser l'«Archétype-test à neuf éléments» lors de travaux effectués au C.R.I.<sup>332</sup>, sous la responsabilité du Professeur Yves Durand, créateur de cet instrument.

Rappelons que le test consiste à proposer «la réalisation d'un dessin unifié à partir de neufs éléments, complété ensuite par un récit racontant «ce qui se passe» dans le dessin. Un court texte explicatif est imprimé sur la première page, pour préciser au sujet ce qui lui est demandé. En outre le travail s'effectue avec un crayon et sans gomme. La durée d'exécution est limitée à 30 minutes dans la consigne donnée au sujet, mais on laisse le temps nécessaire à la réalisation complète. Enfin, un questionnaire destiné à recueillir toutes les informations complémentaires est remis lorsque le dessin et le récit sont terminés.»

Telle est la procédure, dont les finalités sont développées dans *L'exploration de l'imaginaire*<sup>333</sup>. Elle «vise, à la création individuelle de «micro-univers» susceptibles de faire l'objet d'une classification en «univers mythiques» correspondant à des champs sémantiques identifiables à partir de critères fonctionnels et symboliques précis et conformes à la théorie qui les fonde<sup>334</sup>».

En effet, cette méthodologie, s'est inscrite dans le prolongement de la théorie des structures anthropologiques de l'imaginaire proposée par Gilbert Durand<sup>335</sup>. En ce sens l'AT9 est d'abord l'outil qui a permis de vérifier cette théorie.

En cherchant à obtenir des faits témoins de l'existence d'une fonction symbolique et en les définissant à travers des réseaux de relations qui les unissent, l'AT9 permet d'assister en direct à la création d'une œuvre instantanée émergeant comme une solution de l'imaginaire à la résolution d'un problème existentiel.

Neuf éléments symboliques<sup>336</sup> jouent le rôle de stimuli. Ils ont comme fonction d'être saisis par l'imaginaire et de jouer le rôle d'embrayeurs de sens. Ils interagissent alors entre eux de manière plus ou moins attractive, un peu comme le feraient des limailles de fer autour d'un aimant.

C'est ainsi que certains éléments, s'organisent «instantanément» en éléments centraux, d'autres restent accessoires, périphériques voire inutilisés. Le drame existentiel se transforme en imagerie codée de façon esthétique pour un destinataire. L'AT9 est donc la projection momentanée, nous pouvons ajouter «en temps réel», d'un scénario d'existence.

La présence du destinataire entre indirectement en ligne de compte dans ce que le sujet tend à communiquer. En effet ce destinataire se voit attribué un rôle en rapport avec la situation dans laquelle se déroule le test. Dans notre cas, le professeur qui donne la consigne, incarne d'emblée : une figure d'autorité en situation scolaire. Une partie du message qui s'exprime dans le dessin du créateur est donc en écho avec la «qualité» attribuée à ce destinataire et avec la motivation qu'il inspire comme représentant de l'institution. Cette lecture latente apparaît importante dans notre expérience puisque l'AT9, utilisé comme «marqueur» dans le temps, pourrait peut-être nous informer sur l'évolution de cette motivation elle-même.

Selon l'inspiration du moment vécu par le sujet et selon les sujets, les éléments se combinent en effet de multiples manières, s'organisant en véritables constellations d'images. Il est alors possible de repérer des «catégories» relativement limitées, des «familles d'imaginants», organisant spontanément les éléments en structures types, susceptibles d'évoluer avec le temps.

Trois structures ont été repérées, - correspondant à la classification de Gilbert Durand, - comme étant les plus caractéristiques :

- la structure mystique ;
- la structure synthétique ou cyclique.

---

<sup>332</sup> C.R.I. ou Centre de Recherche sur l'Imaginaire, Université Stendhal, St Martin d'Hères, Grenoble.

<sup>333</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p 47.

<sup>334</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus. cité, p 41.

<sup>335</sup> DURAND Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, opus cité.

<sup>336</sup> "une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal(oiseau, poisson, reptile ou mammifère)du feu.".

Ces structures, sources d'une tension interactive dynamique, se combinent le plus souvent dans de savants métissages.

La mise en évidence de processus créatifs concernant tout individu, nous avait semblé intrinsèquement liée au domaine que nous explorions et en particulier aux sources mystérieuses nourrissant les motivations de celui qui apprend.

Or, s'il était possible avec l'AT9, de décrire, de distinguer, de répertorier différents processus et différents moments de la créativité, cela ne pouvait-il pas entrer en ligne de compte, à plusieurs niveaux et en particulier dans l'évaluation d'une recherche visant à promouvoir une sociopédagogie de l'imaginaire visant à stimuler ou à éveiller la créativité et la motivation ?

Nous avons réfléchi à diverses applications qui sont faites de ce test : les utilisateurs s'inspirent des référentiels et des analyses de cas regroupés dans *L'exploration de l'imaginaire*. Comme l'a souligné souvent le Professeur Yves Durand dans cet ouvrage, ce test est un *outil* qui permet d'abord de mettre en évidence, en un instant particulier, dans une "coupe synchronique", les structures de l'imaginaire de "l'homme de la rue" et ceci à la différence des travaux habituels de "haut niveau culturel", abordant le fonctionnement de l'imaginaire.

Or, les intentions portées par celui qui utilise un outil peuvent varier et cet outil peut alors produire de nouvelles informations. Les psychologues, les sociologues, les littéraires, les architectes qui se sont appuyés sur l'AT9 pour réfléchir à l'imaginaire des hommes en des circonstances diverses, en ont donc fait différents usages : interprétations diagnostiques, comparaisons statistiques, observations phénoménologiques, etc.

Nous proposons à notre tour une utilisation spécifique de l'AT9. C'est en effet comme "marqueur", c'est-à-dire comme document-témoin de la réponse particulière d'un individu à un moment donné, que nous avons voulu l'utiliser.

Dans cette perspective, nous avons donc procédé à une double analyse comparative :

- la première est une analyse *monochrome*, c'est à dire qu'elle porte sur la comparaison entre l'AT9 et les travaux produits dans la même période par un individu.
- la seconde est une analyse *polychrome*, permettant de comparer les productions réalisées ultérieurement par un individu.

A partir de cette visée expérimentale, destinée à l'évaluation de notre pratique, il faut envisager des points spécifiques, en rapport avec notre hypothèse et sur lesquels pourrait porter *éventuellement* l'analyse :

La nature de la dramatique :

ce repérage nous intéresse comme un simple constat. Il pourra nous permettre de faire une comparaison évolutive du sens de la dramatisation . Nous n'entrerons pas dans une lecture psychothérapeutique ou diagnostique sortant du contexte scolaire qui reste le nôtre : elle ne concerne pas le champ que nous avons délimité et sort de nos compétences.

L'Intégration des éléments :

nous examinerons la cohérence du sens établi ou non entre les neuf éléments, ainsi que celle du récit par rapport à ces éléments. Nous verrons leur éventuelle évolution au cours de l'année.

Entraînés par la créativité du sujet et par la logique des assemblages et des associations, les éléments de cohérence pourraient, en effet, avoir des liens avec l'adaptation ou la non-adaptation d'un sujet à toute consigne et, par conséquent, à des exercices plus scolaires.

Le graphisme :

Nous observerons aussi, dans la forme et dans le fond la lisibilité de l'écriture.

Proposant des exercices qui font "jouer" la main, considérée dans notre méthodologie comme prolongement de l'activité mentale et interprète de son expression, il nous est apparu important d'observer ici le graphisme et son évolution. Le geste, nous l'avons montré, est la première manifestation du style psychomoteur. La qualité du trait, la clarté des dessins, leur communicabilité est significative. L'intention du créateur de l'œuvre reste, de cette manière, sous-jacente.

Etant donné le support spatial dans lequel viennent s'inscrire les mandalas, il sera intéressant, par ailleurs, d'examiner l'occupation de l'espace avec l'AT9.

On pourra éventuellement noter ce qui a trait à la proportion des éléments ou à leur disposition figurées en deux ou trois dimensions, sachant que cet équilibre des tailles ou des formes peut être lié à différents substrats émotionnels ou logiques. La communication graphique est très intense et l'expression qui la sous-tend est plus directe que celle du mode verbal.

L'adaptation du sujet :

il sera intéressant, selon les circonstances, de mentionner l'attitude du sujet et son adaptation dans la réalisation de la tâche proposée et en particulier d'observer la motivation, la concentration, le niveau de compréhension, le respect des consignes etc..

Ici, le temps de l'œuvre est imposée : il arrête momentanément les préoccupations de l'existence. Or, les inquiétudes vitales peuvent devenir un frein à d'autres centres d'intérêt. Certains individus pourraient alors ne pas être disponibles et adopter, par exemple, une attitude de refus, d'échec ou de "décrochage" pendant le temps de réalisation de la consigne.

Cela rejoint, par ailleurs, le sens que le sujet donne implicitement à la relation avec le destinataire et par conséquent la disponibilité devant toute consigne imposée par l'institution scolaire. Comment soutenir son attention dans certaines circonstances de la vie ?

Le traitement représentatif des éléments, leur lisibilité, le soin et les détails qui sont apportés laissent donc entrevoir la motivation du dessinateur dans le contexte scolaire.

La cohérence du sujet :

D'autre part, en dehors de la cohérence rattachant le graphique au récit que nous avons déjà évoqué précédemment, la dynamique mentale suscitée par l'AT9 peut aussi faire l'objet d'une comparaison avec les autres tâches proposées.

On peut constater que les consignes du test AT9 et l'ordre de son exécution, passent par le trajet anthropologique décrit par Gilbert Durand dans sa description des circuits de l'imaginaire à l'intérieur du fonctionnement de la psyché. Le test commence, en effet, par la proposition d'un tracé dans l'espace, "lieu et forme du fantastique", suscité par neuf mots convoquant des archétypes et ce n'est que plus tard, que le langage (comme rhétorique) vient compléter linéairement, le sens d'abord globalement imaginé, "imagé". C'est encore une fois l'articulation et l'échange naturel qui relierait le mode droit (spatial et global) et le mode gauche (verbal et linéaire) du cerveau<sup>337</sup>. Le passage entre une représentation spatiale, saisie globalement, et l'expression verbale, plus analytique et linéaire, d'abord exprimée spontanément, se prolonge rétrospectivement par une activité plus consciente de type introspectif.

Le sujet est en effet conduit peu à peu à réexaminer l'œuvre jaillie spontanément, à travers une série de questions d'abord directes et de plus en plus abstraites, allant jusqu'à l'expression de la symbolisation elle-même et renvoyant à une "re-lecture" plus distancée de soi-même.

Ce cheminement, conduisant des images spontanées lancées par la dynamique mentale, vers leur mise progressive en parole, peut être rapproché de celui que nous proposons dans notre méthodologie : celui-ci conduit aussi du spatial au verbal. Les objectifs de ces deux protocoles sont ainsi complémentaires, quoique distincts : l'un (l'AT9) poursuit l'investigation de l'imaginaire en son état, l'autre (mandalas et poésie) tente d'en renforcer le mécanisme dynamique.

Ainsi, l'AT9, dans le rôle de marqueur que nous avons choisi de lui conférer, apporterait peut-être, en retour, les traces de l'évolution des liens tissés entre la créativité du sujet et sa motivation pour communiquer et apprendre.

Les messages traduits dans les différentes compositions sont-ils significatifs en ce sens ?

Les scénarios produits spontanément se reflètent-ils dans d'autres réponses du sujet ?

On sait, bien sûr, que l'effet répétitif d'un même test, présenté à intervalle, provoque certaines réactions. Mais ces réactions ont-elles un sens : quel sens pourrait-on éventuellement leur attribuer ?

Dans la mise en œuvre de cette démarche, nous avons respecté le protocole proposé par Yves Durand<sup>338</sup>. Or, si la première partie du test est facile à exécuter par de jeunes adolescents, dont nous avons déjà précisé le niveau, il n'en va pas de même pour les réponses aux questions proposées en annexe<sup>339</sup>.

---

<sup>337</sup> Voir : travaux de Sperry chapitres précédents.

<sup>338</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p 47.

<sup>339</sup> Note : le mot "cyclique", par exemple, n'est connu par la plupart des élèves qu'en rapport avec la roue et surtout la roue de bicyclette.

Cela pourrait s'expliquer de différentes manières : tout d'abord par la difficulté de certains à lire et à comprendre le sens des questions, mais encore par une grande difficulté à se "dissocier" de l'image et du récit, pour prendre du recul. Le questionnaire de l'AT9, invite à entrer dans ce que l'on pourrait appeler une "méta-position"<sup>340</sup> d'autant plus difficile à tenir que l'individu est plus émotif ou plus sensible. Or ne serait-ce pas précisément le cas de ceux qui sont en échec parce qu'ils sont "plongés" dans une insécurité, cause ou conséquence de leurs difficultés ?

Une distanciation sereine ne s'obtient que dans un état de sécurité. Cela rejoint notre analyse<sup>341</sup> d'un "cerveau" qui serait, en quelque sorte, "à géométrie variable" : plus le sujet est en sécurité plus les facultés du cortex deviennent disponibles<sup>342</sup> ; inversement plus il est inquiet plus les cerveaux archaïques élargissent leur pouvoir, empêchant de prendre du recul ou de se distancer pour "penser" !

Voilà pourquoi nous avons, le plus souvent, pris le parti discutable de compléter l'œuvre réalisée par un entretien reprenant le questionnaire avec chaque élève afin d'éclairer la compréhension d'un lecteur éventuel du test !

Nous avons conscience que cette intervention, a posteriori, fausse ou influence certaines réponses et pose nécessairement le problème des rapports subjectifs entre l'interviewé et l'interviewer. Mais cette limite étant reconnue, les réponses obtenues éclairent malgré tout, dans la plupart des cas, le sens de l'œuvre produite.

## 2. Entretiens

Nous avons procédé, par ailleurs, en début et en fin d'année, à des entretiens au cours desquels nous dressions un court bilan de la situation scolaire ou personnelle vécue par chaque élève. Précisons qu'il ne s'agit nullement d'un bilan scolaire évaluatif ou d'une analyse objective, mais bien de la manière "subjective" à travers laquelle un individu se perçoit et s'exprime à propos de sa situation générale.

Notre démarche ne prétend pas améliorer directement le contenu des résultats scolaires mais elle vise à faire évoluer plus favorablement des attitudes individuelles ou sociales face à des apprentissages.

En ce sens, les représentations mentales et l'opinion du sujet, quelle qu'elle soit, reste pour nous un témoignage inconditionnel et fondamental !

## 3. Travaux d'élèves : mandalas et poésie

## 4. Témoignages

- des élèves

Les cinq dossiers présentés d'abord, furent complétés lors d'une rencontre rétrospective organisée un an plus tard. Le débat très animé du groupe (retrouvé) des cinq, éclairera pour nous et a posteriori cette trace laissée dans la mémoire des élèves à l'intérieur de leur cursus scolaire(p.207).

- d'un professeur

Nous avons enfin proposé au professeur qui avait accompagné l'expérience de nous faire part de son point de vue sur l'ensemble de l'action.

---

<sup>340</sup> "Méta-position", position intérieure d'un sujet qui lui permet de se regarder vivre ou agir à distance, en analysant ce qu'il observe. C'est une position de dissociation par rapport à une émotion. Le dessin AT9 produit d'abord un état associé, en rapport avec le mythodrame qui se joue ; le récit interfère comme une première mise à distance ; le questionnement tend à conduire le sujet vers un état encore un peu plus "dissocié" que nous appelons "méta-position".

<sup>341</sup> JACQUET-MONTREUIL Michelle, "A qui l'école s'adresse-t-elle ?", *Les cahiers pédagogiques*, éd C.R.A.P., 5 impasse du Bon-secours Paris 75011, n° 304-305, mai-juin 1992, p 116.

<sup>342</sup> Voir Mac Leanchapitres précédents.

## c) Analyse de cinq cas

Le choix ne s'est pas fait par une sélection qualitative, mais plutôt par le fait qu'à l'intérieur d'un petit groupe les exemples étaient nettement diversifiés.

Les AT9 que nous présentons en amont, ainsi que les entretiens qui leurs correspondent, ont été réalisés "à froid", c'est-à-dire sans connaître les élèves et dès les premières séances. Nous les avons ensuite reçu individuellement pour compléter le questionnaire de l'AT9 et "poser" un court bilan du "ressenti" de ces élèves sur l'école et la vie. Chaque entretien a duré une demi-heure environ.

Pendant le déroulement des entretiens avec les uns, les autres dessinaient. Nous avons montré quelques reproductions de mandalas et nous avons suggéré de "faire des dessins qui ressemblent à ça". Nous avons conservé et analysé quelques compositions originelles.

En dehors des précisions sur le questionnaire de l'AT9, nos questions allaient dans trois directions :

- Que réussissez-vous bien ou quelles sont vos activités préférées ?
- Y a-t-il, à l'école, des domaines dans lesquels vous avez des points faibles ?
- Y a-t-il des secteurs où vous aimeriez progresser ?

### Au...

Nous avons d'emblée remarqué cette "jeune fille de 12 ans" dont la corpulence et l'attitude détonnaient avec la reste de la classe. Elle semblait, en effet, avoir deux ou trois ans de plus que les autres. Elle restait par ailleurs à distance, comme si le groupe d'élèves ne l'intéressait pas. Son attitude d'indifférence générale nous concernait aussi : elle répondait à nos questions brièvement, on pourrait dire "mécaniquement".

C'est de cette époque où nous ne la connaissions pas, que date le premier AT9 reproduit ici (septembre 94). Nous présenterons ensuite le même test réalisé dix mois plus tard (juin 1995).

Un observateur non-averti peut constater à la fois des ressemblances et des différences dans la construction, le contenu et la qualité des deux productions. Nous avons choisi de les présenter d'abord séparément en les comparant aux autres productions du moment ; nous rapprocherons ensuite deux de ces documents pour y chercher une évolution comparative.

#### 1. Le premier AT9 :

- nature de la dramatique ou du "mytho-drame"

Un combat inégal met un petit personnage en mauvaise posture face à la puissance d'un monstre. C'est, du moins la première lecture que nous pouvons faire.

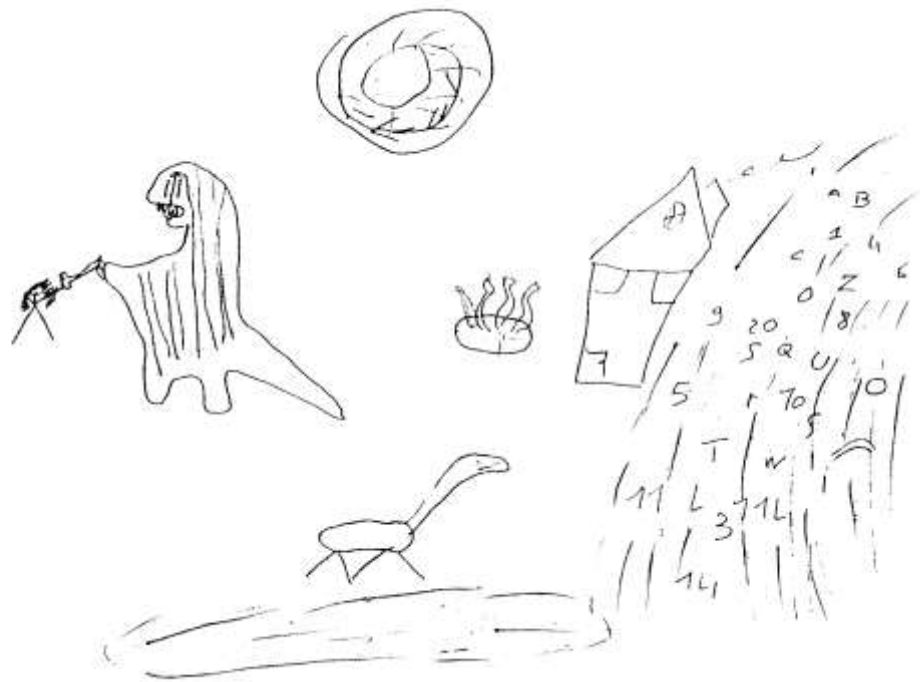
Selon la terminologie proposée par Yves Durand, la planche s'inscrit dans la catégorie des scénarios "héroïques impurs" de forme négative<sup>343</sup>. Si les trois éléments regroupés : monstre, épée, personnage illustrent bien le type héroïque, le thème général de l'action reste pourtant hétérogène et le combat "héroïque" n'est guère convaincant.

Le "petit, tout petit bonhomme", ainsi qu'il est dit dans le texte explicatif qui suit, se bat contre un "monstre dévorant" beaucoup plus grand que lui. La taille du personnage, soulignée par le récit, traduit une situation d'écrasement.

De plus, nous apprenons dans le questionnaire que ce petit bonhomme, "méchant", voulant "détruire la nature", symbolise la "violence" et va mourir. Au contraire, et paradoxalement, le monstre "défenseur de la nature" symbolise la gentillesse.

---

<sup>343</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p. 85.



il y a une chute de pierre et de nombre, un soleil cyclique avec refuge ou  
 la vent une feu simple, une girafe qui se bat de se baigner dans  
 la la que. Et un petit tou petit comme qui se bat contre le  
 vent devant.

Figure 26 : AT9 ..., septembre 1995.

Les autres éléments ne sont pas intégrés fonctionnellement. Ils ont un rôle disjoint de l'action héroïque et sont plaqués dans le décor sans liens crédibles entre eux.

Notons que la chute ou cascade de chiffres et de lettres attire l'attention : elle paraît lourde d'une signification implicite et contrebalance par sa taille et sa position la scène d'un combat dérisoire. Elle est d'ailleurs le premier élément qui surgit du récit. Le thème est traité sous la forme d'une image de fiction qui serait incluse, dans un ordinateur. Il sera précisé dans le questionnaire suivant, que c'est dans cette virtualité que le sujet aimerait entrer. "Les lettres et les chiffres représentent le désordre et la vie", dit Au...

Ce désir exprimé de fuir hors de la réalité s'appuie sur une reconstruction du temps où le passé et le présent sont mêlés. La chute de lettres et de chiffres, associée à une chute d'eau, pourrait être comprise comme une expression d'impuissance, de non-implication et de résignation : comme un symptôme face à la situation scolaire. Cette hypothèse sera confirmée dans l'entretien : Au... déteste l'école et n'aime pas du tout la classe dans laquelle elle est "tombée".

C'est donc, selon les indications recueillies dans le questionnaire et dans l'entretien, cette loterie anonyme, acceptée dans son absence de cohérence, qui est visée comme le "refuge" : un refuge a-logique, permettant de fuir hors de la réalité, dans un autre temps.

L'univers "héroïque-impur", selon la classification édiflée par Yves Durand, traduit dans son essence même, une certaine coexistence entre un univers héroïque actualisé et un univers mystique potentialisé. Ce symbolisme divergent, traduisant un conflit interne, ressort du premier test. Il interdit pour le moment tout dynamisme dans l'évolution.

L'ensemble du drame exprime un vécu profond d'impuissance et d'échec.

- expression graphique

Le graphisme est lisible. Les traits sont appuyés. L'ensemble monstre, épée, personnage ainsi que la spirale entourant le soleil ont été dessinés de manière plus accentuée.

L'eau est, au contraire tracée avec négligence et imprécision.

L'écriture est lisible et améliorable. Les lignes s'incurvent légèrement vers la droite en même temps que les caractères deviennent plus hésitants de ce côté-là.

On constate que l'orthographe n'est pas acquise solidement, les mots sont écrits de manière approximativement phonétique.

- questionnaire éclairé par l'entretien

Les réponses apportées aux questionnaires sont rares et au premier abord elles sont énigmatiques. Notons cependant que la cascade de lettres et de nombres est une cachette qui symbolise la bonté. Le monstre est le défenseur de la nature et symbolise la gentillesse. Le soleil symbolise le trou noir ; nous retrouverons dans les dessins qui vont suivre, ce trou noir comme synonyme du néant. L'eau symbolise le calme. La girafe, la beauté. Le feu est un obstacle et symbolise la lumière.

Au contraire, le "petit tout petit" personnage est "méchant" et symbolise la violence.

Dans l'entretien, Au... nous explique avec un discours énergique qu'elle rêve d'entrer dans un ordinateur, comme certains personnages de films vus à la télévision. Elle ferait partie de la cascade de chiffres et de lettres qui représentent la vie. C'est comme une loterie !

Dans l'ordinateur, "c'est bien" on trouve simultanément "de la préhistoire, des dinosaures, du présent, etc., on peut les vivre en même temps dans l'ordre qu'on veut".

Par rapport à la situation tracée dans le dessin, nous apprenons que le petit bonhomme va mourir. Nous apprenons aussi qu'au... serait dans la maison, regarderait et ne ferait rien. Elle se déclare passive et indifférente.

La terre est un trou noir qui tourne et qui ne vit pas, le soleil en fait partie et ça tourne trop vite. L'avenir c'est le néant, le passé c'est le futur.

## 2. Les premiers mandalas :

Au... réalisa lors de cette même période plusieurs dessins que nous avons conservés. Les éléments qui les inspirent reprennent les thèmes qui apparaissaient dans l'AT9. La construction de chaque figure repose systématiquement sur la même base répétitive : un cercle et autour du centre une ouverture qui ressemble à un œil. Il n'y a pas de couleurs, car "la couleur ne représente rien, il y a de la vie que dans le noir et le blanc".

Les commentaires qui vont suivre proviennent de l'entretien conduit la semaine suivante.

Le dessin n°1

“Ça, c'est ce que je ressens profondément, je n'aime pas ce dessin, il est masculin. Il y a trois parties dans mon dessin : le néant, l'avenir et le présent. Et tout ça, ne représente rien. En fin de compte, le temps ça représente rien, c'est rien pour nous. Au centre j'ai mis le grand trou noir, entre le présent et l'avenir. Actuellement, jusqu'en 1999 l'horloge ne tourne pas rond...

C'est nous, les hommes qui creusons le trou noir !

Il y a partout la mort et la méchanceté. Je pense au Rwanda, aux enfants, comme si j'y étais.

A partir de l'an 2000, c'est la beauté. Il y aura l'arrêt des guerres. Les cœurs, sur mon dessin représentent l'amour. Il est sûr et certain que l'avenir est meilleur. Après, il n'y aura plus de maladies, il y aura du travail, de la sagesse, de l'amour. On aura arrêté la destruction des forêts et stoppé la construction des “immeubles-prison en béton”.

Le dessin n°2

C'est le dessin préféré de Au... L'œil représente la femme, souriante et gentille. C'est l'amour entre deux personnes qui sont attachées.

### 3. L'entretien (suite) :

Notons que l'entretien se déroule bien. Au... conserve son expression désabusée. Mais elle exprime le sens de ses dessins avec conviction et sur un ton “prophétique”. Elle entre à plusieurs reprises dans une description visionnaire du temps, de l'espace, du néant, du bien, de l'amour. Elle ne semble avoir aucune difficulté à commenter l'ensemble des dessins, bien au contraire ! Sa conception de l'espace et du temps lui tient particulièrement à cœur et ses phrases sont riches et bien construites.

Pendant l'entretien, elle ne nous regarde pas mais elle continue à tracer des cercles où s'inscrit toujours initialement l'œil central.

Le ton change lorsque nous lui demandons de parler de ce qu'elle réussit bien ou de ce qu'elle aime dans la vie. Elle décrit alors son quotidien.

Sa famille est éclatée : les parents sont séparés. Elle ne voit ses petits frères, nés du remariage de son père que très rarement, à son grand regret. Elle vit seule avec sa mère. Sa grand-mère vient souvent et dans ces cas-là, elle ressent un profond malaise. Elle n'aime surtout pas le chien de sa grand-mère !

Au... explique alors dans un discours paradoxalement très clair, qu'elle est “muette et figée” avec “les autres”, qu'elle ne peut pas parler, qu'elle ne sait pas s'exprimer. Elle dit n'échanger pratiquement rien avec ses parents, ni avec personne. Elle répète plusieurs fois qu'elle aimerait s'exprimer mais qu'elle sait qu'elle ne le peut pas. Elle pense d'ailleurs que sa vision du monde et du temps (celle qu'elle nous a longuement exprimée à travers ses premiers dessins), fait peur à tout le monde et surtout à sa mère, donc il vaut mieux ne pas en parler !

Ses seuls confidents sont donc ses trois chiens avec lesquels elle échange des moments de tendresse : elle les traite comme des poupées, les soigne comme des bébés ! Elle passe un long moment à nous exposer la psychologie de chacun des trois chiens.

Lors des échanges suivants, elle avoue avoir beaucoup de difficultés en orthographe. Elle n'aime pas écrire. Elle lit très peu.

Elle est “nulle” en anglais. Elle aimerait apprendre l'allemand car elle a des cousins allemands, mais à l'école “on n'a pas le choix !”

Bref, l'école ne lui plaît pas. Et cette classe ne lui plaît pas du tout.

Voici donc les divers éléments que nous avons recueillis au début de l'année scolaire. Les propos sont teintés d'animosité. Le ton est provoquant comme celui d'une revendication désabusée. La volonté de s'exprimer et la clarté du discours contrastent avec les propos d'Au... sur son incapacité à communiquer.

Nous recevons le message indirect et symbolique de cette élève comme un double message : d'une part une “démotivation” affirmée vis à vis de l'école dans son ensemble, s'exprimant dans certains détails jusqu'à l'absurde (cascade des chiffres et des lettres de la grande loterie de la vie, méchanceté et petitesse de l'homme, gentillesse du monstre et des animaux seuls confidents possibles, soleil vertigineux : trou noir et néant) et d'autre part l'expression d'une grande motivation latente pour une autre vie à venir où tout ira mieux (force, bonté, cœur, amour finiront par triompher).

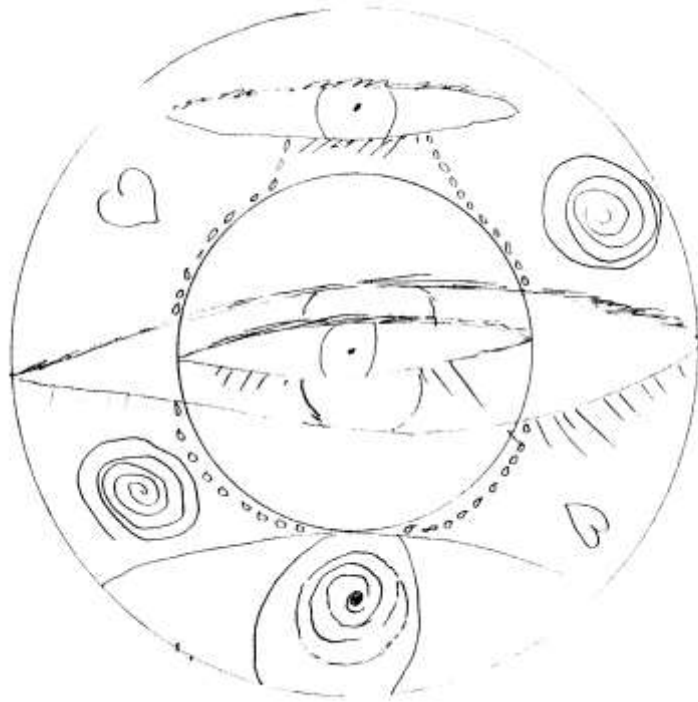
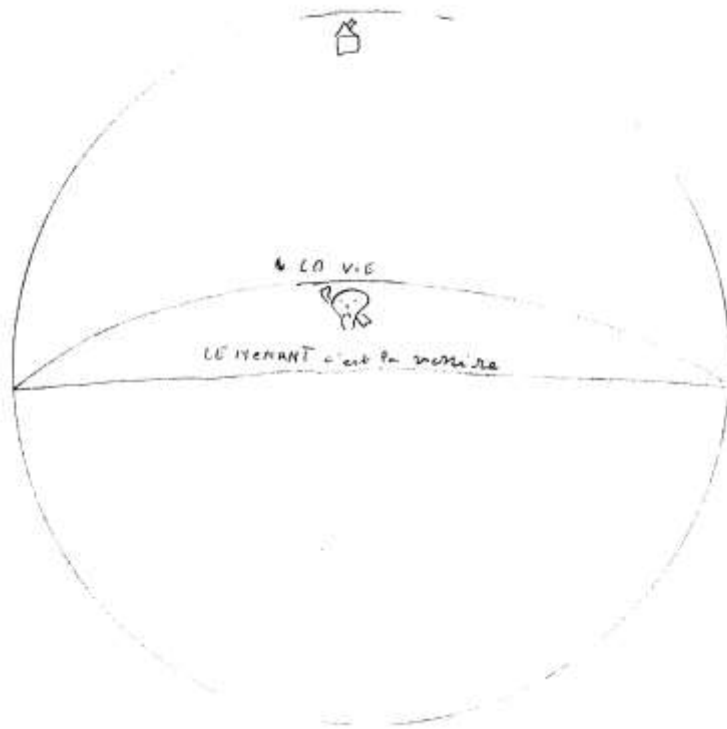
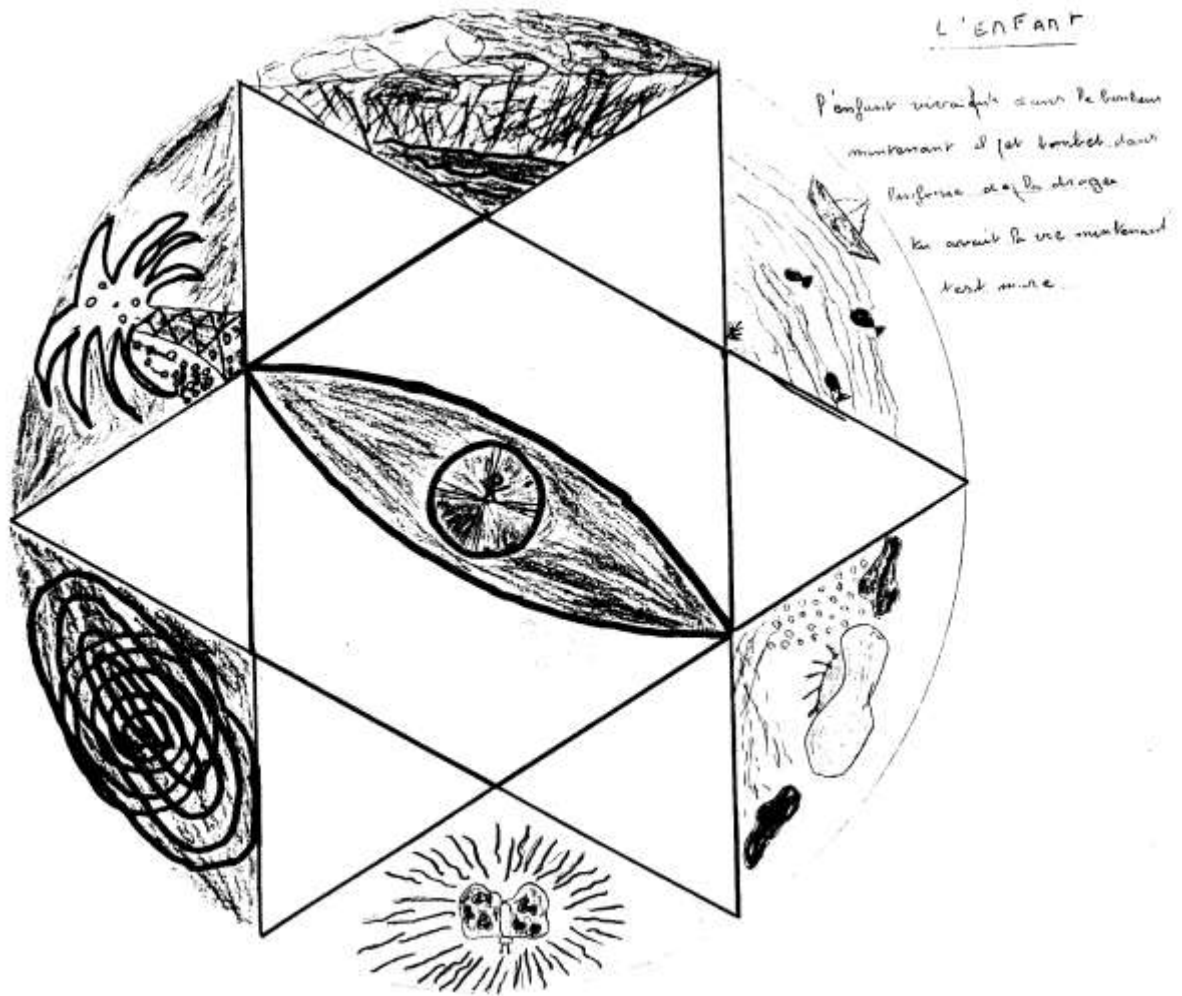


Figure 27 : Au..., dessin n°1 et dessin n°2.



Le rêve dans les yeux

Papillon étoiles dans les lueurs d'été  
 Le temps de changer pieux des années pour tous  
 oublier  
 un enfant dans mon cœur fait craque tous  
 se bouvaux. Et pourtant il reste tout en une  
 petite lueur.  
 Et tous ces enfant qui rêve des tout le temps  
 des étoiles remplie de bonheur de couleur extraordinaire

Figure 28 : évolution des dessins produits par Au...

Ce qui nous était implicitement communiqué par Au..., c'était un message que nous recevions comme subtil et provocant. Derrière une reconstruction du temps pleine de fantaisie et de détails inquiétants au premier abord, nous "entendions" un logique bien affirmée et un secret espoir. Pour le moment elle n'attendait rien, c'était dit clairement ! Mais dans un avenir lointain (en 1999), tout allait s'arranger. Sans commentaires, nous acceptions l'ensemble du message dans toute son ambiguïté. Nous en restions là en attendant de voir l'évolution de cette élève dans le déroulement des ateliers.

#### 4. L'évolution du comportement

Au... commença dès les premières séances, par refuser de suivre la méthode proposée. Elle ne voulait surtout pas construire de mandalas à partir de structures géométriques qui ne lui plaisaient pas parce qu'elles étaient "moches, rigides et ordinaires".

Nous la laissions continuer à travailler à main levée sur le même modèle que celui qu'elle avait produit d'emblée. Après quelques séances, il était clair que son inspiration se tarissait, qu'elle ne se renouvelait ni dans le graphisme ni dans le discours et qu'elle s'ennuyait. Elle nous avait livré l'essentiel du message et nous l'avions accepté.

Pendant ce temps-là, d'autres élèves commençaient, au contraire, à produire, des figures de plus en plus variées, alors qu'ils avaient commencé très modestement.

L'un d'entre eux qui "s'accrochait" depuis le début avec beaucoup de patience et de difficultés, construisit un jour un très joli mandala : tous s'émerveillèrent, il était particulièrement réussi. C'est alors que notre artiste exprima le désir d'écrire son premier poème. Or malgré plusieurs tentatives pour l'aider, Ro... avait de grandes difficultés : il n'arrivait pas à "démarrer" et, malgré sa "palette de mots", "bloquait" devant sa feuille blanche.

Au..., comme à son habitude se tenait à distance, l'œil indifférent. Lorsque dans une sorte d'explosion subite, elle exprima soudain son admiration pour le dessin réalisé et se proposa d'écrire quelque chose pour l'offrir à son auteur. C'est ce qu'elle fit immédiatement avec un plaisir manifeste et chaleureux. Ro accepta et à son tour admira le poème(p.183)

Au entreprit ensuite de reconstituer seule, toutes les figures que nous avons proposées et qui étaient déjà intégrées par les autres élèves. Il semble qu'elle ait discrètement "stocké" dans sa mémoire toutes les formes et toutes les constructions qui permettaient de réaliser ces formes.

Les mandalas qu'elle se mit bientôt à composer portaient toujours la trace de son ancien modèle : l'œil central et l'élipse en particulier. Mais à l'intérieur des "cernes", un monde coloré, varié et vivant était venu prendre place(p.178).

Des îles, des bateaux, des papillons, des nuages, des portées musicales, les quatre saisons avaient remplacé les thèmes précédents inspirés par le trou noir et le néant. Le plus spectaculaire, était la soudaine vocation d'écrivain que cette élève révélait. Elle produisait des textes pour elle-même ou pour les autres, comme si une inspiration intarissable la traversait désormais.

Respectant nos principes méthodologiques nous la laissions, dans les premiers temps, écrire "tout à sa joie" et sans aucune contrainte... tout en corrigeant nous-mêmes ses fautes discrètement !

Plus tard, le désir d'écrire étant bien ancré, nous l'avons aidé à reprendre une démarche plus "grammaticale"....

L'attitude d'Au... avait radicalement changé. Elle était souriante. Sa créativité était si "bouillonnante" qu'elle organisa chez elle de petits ateliers heuristiques avec ses "copains et copines". Elle était devenue une sorte de militante du bonheur d'écrire !

Au mois de juin 1995 nous avons procédé, comme prévu, à un bilan comparable à celui que nous avons mis en place dix mois auparavant. Nous étions toujours assistée d'un professeur.

#### 5. Le second AT9

- nature de la dramatique

La situation mythodramatique n'est plus la même. L'expression d'un combat d'écrasement n'est plus le thème de la représentation qui a évolué dans le sens d'une nouvelle organisation.

Nous sommes maintenant devant un “univers mystique impur”, selon la classification édictée par Yves Durand<sup>344</sup>. Une personne se baigne dans un lac, près d'une cabane dissimulée par une chute d'eau. Le décor est terrestre, paisible en apparence. Certes, si le monstre “volant” surveille c'est qu'il existe encore un danger potentiel ! Mais celui-ci ne semble pas imminent.



l'épée plantée dans une pierre, un dragon qui surveille ce qui se passe à une cabane qui est protégée par une cascade est qui se baigne dans un lac le bonhomme qui se baigne dans le lac ou un chat se promène autour du feu, et le soleil apparaît en saillant

Figure 29 : AT9, Au..., juin 1994.

<sup>344</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p. 97.

- nature de la dramatique et du mytho-drame

C'est avec cohérence que les différents éléments sont organisés autour du thème principal. Plusieurs d'entre eux sont reliés dans leur fonction et participent positivement au contexte général : le dragon surveille "ce qui se passe". La cabane discrète est suggérée derrière la chute d'eau qui se déverse dans un lac où le "bonhomme" se baigne. L'eau est un élément à la fois protecteur (pour la cabane) et accueillant (pour l'homme). Un chat "se promène autour du feu". Ce feu "réchauffe" l'animal, paisible "compagnon" de l'homme. L'élément cyclique représente toujours le soleil, mais cette fois il est "souriant".

Quant à l'épée, plantée solidement dans la pierre, elle a un rôle symbolique et emblématique, c'est la "force et le bien".

Le texte accompagne le dessin de façon cohérente et souligne à son tour la participation des éléments au bien-être qui règne en cet instant.

- expression graphique,

Une grande homogénéité se dégage du tracé qui dans son ensemble est énergique et lisible. La chute d'eau cache derrière ses traits réguliers la maison discrète mais distincte. Cependant, le monstre, le chat et le feu sont dessinés avec plus de précision. Quant au soleil, s'il reste symbolisé par une spirale, le sens en a changé : le tracé involutif dans le premier dessin est cette fois évolutif. On ne va plus vers le centre, désigné comme "trou noir", mort et "néant" ; on va cette fois de l'intérieur vers l'extérieur.

L'écriture est un peu plus régulière et plus lisible que dans le premier test..

- adaptation du sujet

Au... a tracé son dessin avec une sorte de sérénité, sans hésitation. Elle a ensuite répondu aux questions avec une bonne volonté évidente.

- le questionnaire

Cette fois Au... mentionne qu'elle s'est inspirée de "Merlin l'Enchanteur", film "vu à la télé". Elle dit que l'épée est un élément essentiel, mais qu'elle aurait aimé éliminer l'élément cyclique tout en gardant le soleil sous une autre forme.

On ne sait comment se termine la scène, mais on apprend qu'Au... serait "avec l'épée, pour la regarder".

Dans la partie suivante du questionnement, certains éléments sont retenus, d'autres non.

L'épée a pour rôle la force ; elle symbolise le bien et l'élément concret.

Le rôle de la cachette est d'abriter, de dissimuler.

Le monstre "volant" surveille.

Le personnage est un "défenseur", il symbolise la bonté.

L'eau cache la maison, elle symbolise la "pesanteur".

Le chat n'a pas de rôle mais symbolise la "compagnie".

Quant au bois il chauffe, symbolisant tout simplement la chaleur.

Même si tout va bien, en ce monde où règne la force, le bien et la bonté, plusieurs indices soulignent la nécessité de la vigilance : celle du monstre devenu "volant", ce qui permet de voir plus loin : le danger semble s'être éloigné. Apparaît le besoin d'une cachette bien protégée, à peine visible sauf pour un œil complice.

L'épée représente la "force" du bien, le personnage est un "défenseur", l'eau "cache" activement la maison.

Il semble que l'attitude de passivité et de non-implication traduite dans le premier AT9 par une juxtaposition des éléments qui allait jusqu'à la déstructuration, ait été remplacée dans le second, par l'expression générale d'une participation active, figurée par l'association des éléments à une ambiance agréable et sereine.

La motivation du sujet a changé, les choses ont "pris du poids" : Au... en contemplant l'épée et en l'admirant, est partie prenante dans ce nouveau scénario. En effet, cette épée, emblématique, symbolisant la force, représente aussi "l'élément concret"(sic).

C'est donc un monde terrestre, incarné où la précédente cascade virtuelle de chiffres et de lettres est remplacée maintenant par une chute d'eau protectrice, symbole de la "pesanteur"(sic).

Le personnage menacé et dérisoire du premier test est remplacé par un “défenseur”. Celui-ci, quoique petit, est au centre des regards et semble profiter agréablement du plaisir de l'eau, alors que le “petit, tout petit bonhomme” était dans le premier scénario, “perdu” au sens propre comme figuré !

## 6. L'entretien

L'entretien que nous avons eu avec Au..., après le second AT9, nous éclaira sur l'ensemble de son évolution. Cette élève nous apprit alors qu'elle avait retrouvé lors des “Ateliers heuristiques”, son goût pour écrire : celui qu'elle avait éprouvé lors de ses débuts à l'école primaire.

Entre temps, en CM1-CM2, elle avait eu des difficultés, surtout en orthographe et son père lui avait fait faire des exercices et des dictées “punitives” pendant de longs week-end. A partir de cette époque, Au... dit avoir détesté les chiffres et les lettres. Elle avait perdu le souvenir des “bonnes expériences” antérieures. Elle était ainsi entrée peu à peu “en échec scolaire” et son orientation dans la classe de “sixième passerelle” venait couronner en début d'année scolaire son échec. Elle expliquait rétrospectivement le refus global de l'école et de la classe où elle était “tombée”.

C'est alors que nous nous étions rencontrées.

Elle nous raconta très clairement comment les premières séances passées en notre compagnie l'avaient profondément ennuyée, comme tout le reste ! Cela faisait partie du contexte scolaire dont elle n'attendait rien depuis longtemps.

C'est lorsqu'elle fut fascinée par le mandala de Ro... que quelque chose changea. Elle ressentit ce qu'elle désignait maintenant comme “une inspiration” et se mit alors à écrire “sans le faire exprès”, “sans pouvoir résister”, dit-elle.

Ce jour-là, elle repensa à un texte qu'elle avait créé beaucoup plus tôt, à l'époque du CP/CE1. Or, dans ce texte, ou dans ce contexte, il avait été question de “dentelles”. “C'était beau !” Au... nous expliqua alors que le mot “dentelles” qu'elle avait prononcé en pensant au mandala de Ro (p.suivante), avait fait revenir en elle son lointain plaisir des “mots qui riment bien”. Elle avait entendu que ça résonnait comme “passerelle” et embellissait le nom de la classe où elle se trouvait aujourd'hui “comme de la musique”.

Nous avons retranscrit quelques phrases de l'entretien que nous avions enregistrées :

“J'ai redécouvert que j'aime écrire... surtout des poèmes. Avant je ne comprenais pas pourquoi on faisait ces dessins. Je trouvais ça bête ! Maintenant je comprends la poésie à travers les mandalas.

C'est grâce à Ro... que j'ai retrouvé une inspiration.

Je ne peux pas écrire sur commande, mais seulement quand ça me prend. Quelquefois je peux rester des heures sans idées mais je continue dans ma tête à penser aux mandalas ou à les contempler. Alors parfois les idées me viennent sans que je les aie prévues. C'est comme ça que tout à coup, j'avais pensé passerelle-dentelle comme un flash.

J'étais contente, quand je suis contente je suis plus inspirée.

A la maternelle, on écrivait tout le temps des poèmes ; après, avec l'orthographe ça me bloquait. Mon père me faisait apprendre plein de tableaux de mots par cœur. Quelle corvée. Je détestais écrire. Mais maintenant je sais à nouveau que j'adore, on ne me l'enlèvera plus et je l'apprendrai à d'autres ! “

## 7. Bilan comparatif

Un bilan comparatif entre les deux AT9 laisse entrevoir un changement dans les motivations d'Au D'un premier temps où s'expriment rejet, fatalité, non-implication et une certaine forme de contestation contre tous les autres,

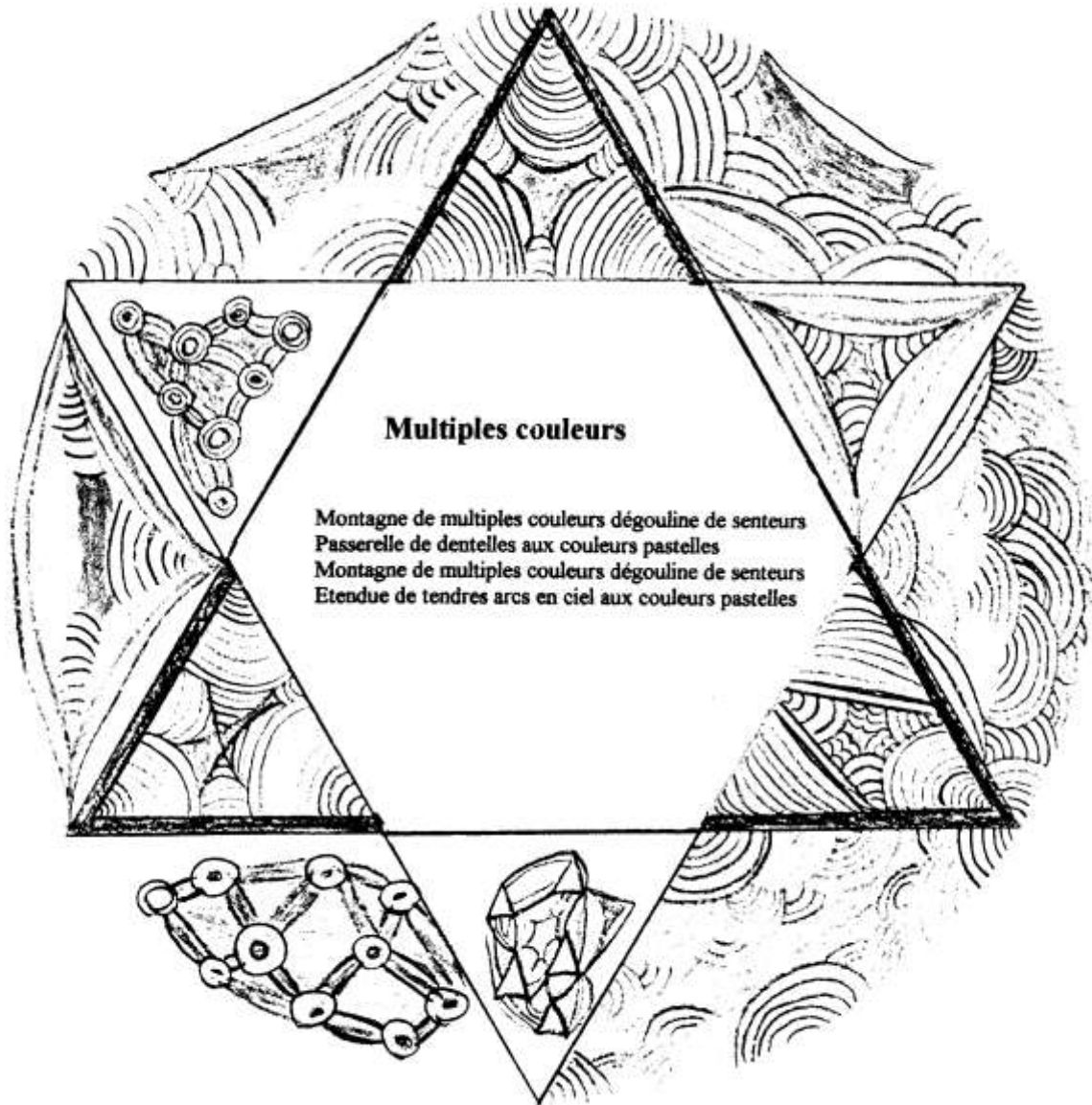
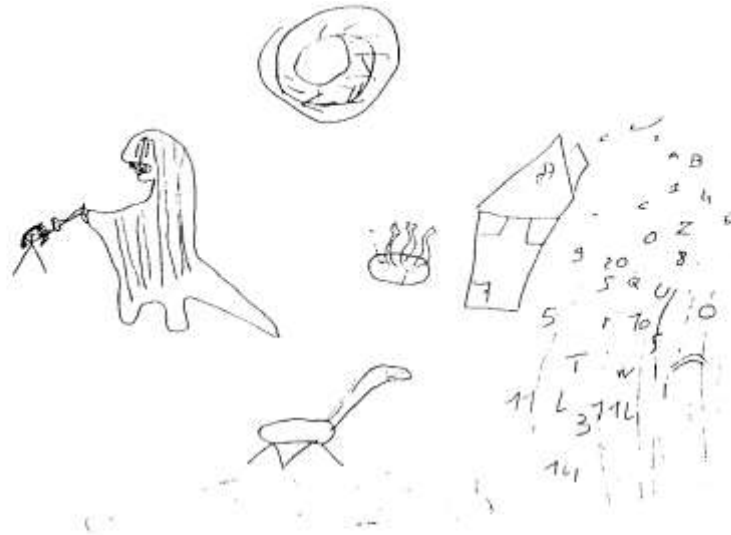


Figure 30 : Au... : texte écrit pour illustrer le mandala de Ro...



il y a une chute de pierre et de sable, un soleil cyclique avec refuge ou  
 du vent une feu simple, une girafe qui se sent de se bécoter dans  
 la que. Et un petit ton petit comme qui se bat contre le  
 monde déformant.



L'épée plantée dans une pierre, un dragon qui surveille ce qui se  
 passe à une cabane qui est protégée par une cascade est qui  
 se dresse dans un lieu le bonhomme qui se baigne dans le lac ou  
 un chat se promène autour du feu, et est le soleil cyclique ou  
 avec quel

Figure 31 : Etude comparative : AT9 produits en début et en fin d'année scolaire par Au...

nous sommes passés à l'expression d'un message traduisant l'enthousiasme, la confiance, la sérénité et une grande cohérence.

Un lien semble s'être établi entre le passé et le présent dans le désir retrouvé de communiquer. Comme un pont, ce lien s'installe à nouveau entre le bonheur de dire ou d'écrire et celui d'offrir sa parole à quelqu'un. On voit bien, dans cet exemple, que dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'échec scolaire" rien n'est définitivement perdu : le moment où une quelconque évolution pourrait se faire, reste lié à la confiance, à la patience et au mystère.

L'émulation mutuelle a joué un rôle important dans la transformation d'Au... C'est à travers le travail d'un autre que l'envie d'écrire à resurgi. La réussite a l'intérieur d'un groupe social, dépasse la réussite individuelle et prend une valeur collective. Il existe une systémie de l'échec et inversement à une systémie de la réussite.

Mais ne nous y trompons pas, il est certain qu'après une (re)découverte telle que celle de Aude, il reste aux individus concernés un immense travail à accomplir pour rattraper le temps perdu... ici "scolairement". Tout dépend alors de la personnalité du sujet et de ses rencontres. Les textes écrits par Au..., et qui figurent sur les pages suivantes, illustrent le grand décalage entre l'envie et les moyens d'écrire. Cela exclue de la part du "médiateur", à la fois toute expression de scepticisme, tout jugement de valeur, toute précipitation, toute note !

"Apprivoiser" l'imaginaire en stimulant la créativité, c'est renouer avec un mouvement venu de l'intérieur<sup>345</sup> et qui s'offre à l'extérieur. Il faut dévoiler cette parcelle intime de l'être qui n'est jamais définitivement acquise ! Pour créer il faut oser se lancer à "livrer" une partie de soi-même.

Or, nous considérons qu'il est dans l'ordre des choses d'avoir d'abord trouvé ou retrouvé quelque sujet à échanger, à exprimer et que ce n'est qu'à posteriori et par la nécessité sociale de communiquer à travers un langage que pourront être alors assimilées les règles normatives, logiques ou culturelles de la grammaire ou de l'orthographe.

Une telle évolution, nous permet de considérer que la méthode a favorisé chez cette élève, la naissance d'images et de paroles provoquant des "retrouvailles" avec ce désir oublié pour la poésie qui n'était qu'enfoui. La forme du mandala a été le facteur déclenchant de cette "métamorphose"..

## Al...

### 1. Le premier AT9 ( voir p. 186)

La scène représente une vie de famille tranquille : un garçon, pêche des poissons pour nourrir sa famille, son petit frère joue dans l'eau, tandis que le reste du groupe, les parents et une fille, dort dans la grotte. (Notons que dans le questionnaire Al... serait en train de dormir dans la grotte.) Le dessin exprime une grande adéquation avec les réponses apportées dans le questionnaire.

Tous les éléments ne sont pas intégrés. Il faut souligner que parmi les stimuli proposés, il est caractéristique que le monstre soit éliminé. Selon la classification d'Yves Durand nous sommes dans l'expression d'un univers "sur-mystique"<sup>346</sup>.

L'épée et le personnage restent alors souvent un facteur d'hétérogénéité. On constatera d'ailleurs, dans le questionnaire, qu'Al... aurait souhaité éliminer l'épée. Cependant *respectueuse* du reste de la consigne, elle parvient à tout intégrer dans un sens ludique : le grand frère joue dans la chute d'eau, équipé de ce qui pourrait être la panoplie de David Crocket. Il en porte d'ailleurs précisément le chapeau.

Cela renforcerait l'hypothèse avancée dans *L'exploration de l'imaginaire* d'une synthèse de deux séries où s'interpénètrent le mode héroïque et le mode mystique.

Le rejet d'un élément manifeste, par ailleurs, la "rigidité" de la fonction symbolique : ce phénomène a une valeur symptomatique. L'élimination de tout danger ne règle pas le problème du "monstre" qui est posé par la consigne.

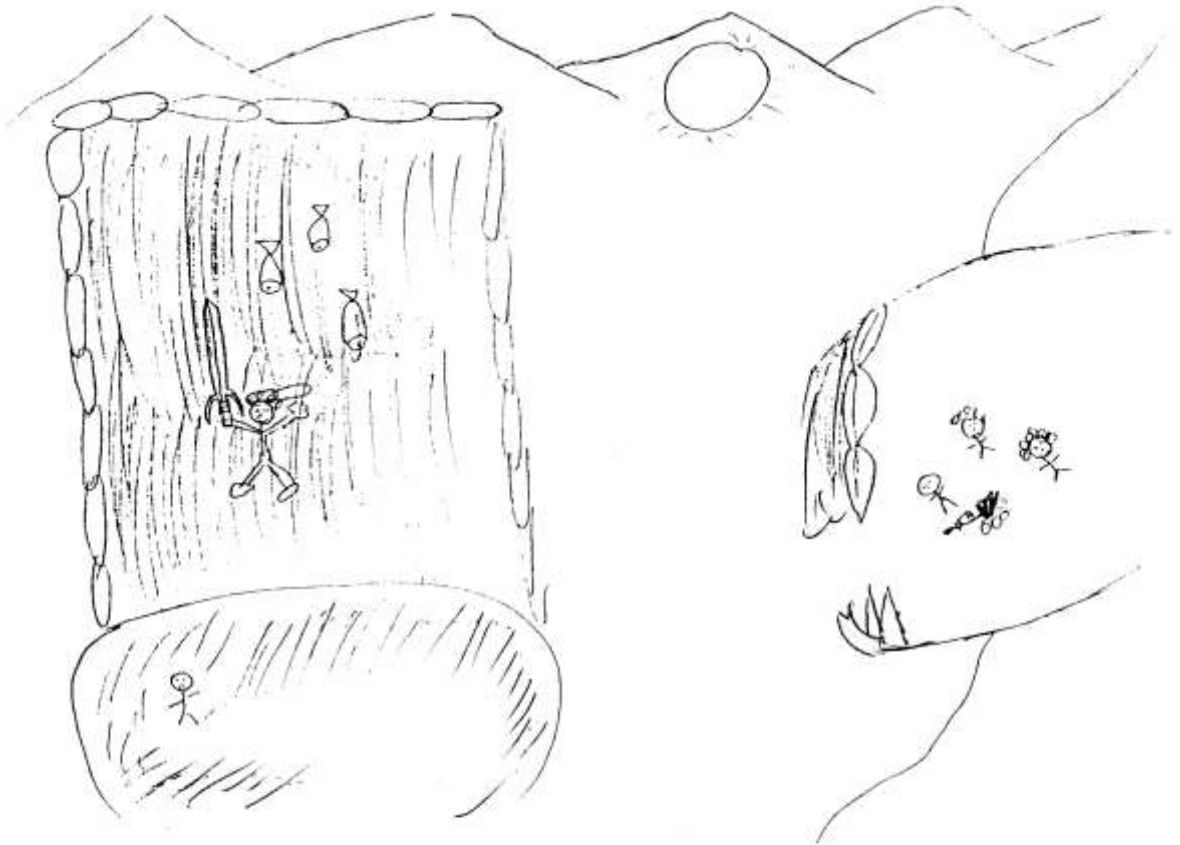
- expression graphique

---

<sup>345</sup> "motivation" du mot Latin "motus", signifie mouvement. ; notons qu'il donne aussi "motif" et "émotivité".

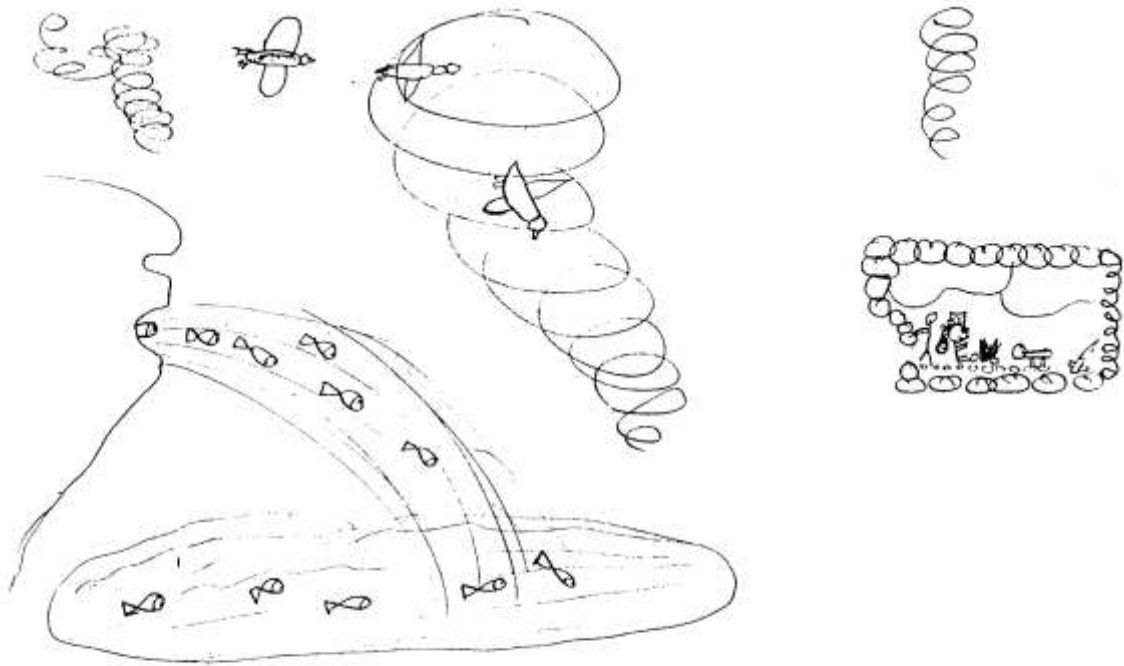
<sup>346</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p 94

Le trait est régulier, distinct. Tout l'espace est occupé mais les éléments sont juxtaposés naïvement sans souci de construire des proportions, un angle de vue précis ou une quelconque perspective.



il y a un garçon avec une épée dans la chute d'eau.  
Il veut attrapé des poissons pour sa famille.  
attraper  
son petit frère et dans l'eau, et, le père, la mère  
et, la petite sœur sont dans la crotte en train  
de dormir.

Figure 32 : AT9, Al..., septembre 1994.



La tornade qui se rapproche vers la grotte  
 une fille qui se recroûte, et qui s'éclaire  
 un garçon qui ferme la grotte avec des briques pour se protéger de la tornade et du monstre  
 des boissons qui sort du monstre et qui s'écoule dans la petite rivière  
 les oiseaux se font enlever par la tornade

Figure 33 : AT9, Al..., juin 1995.

## 2. L'entretien

La personnalité d'Al... est très différente de celle d'Au.... Dès le premier entretien, elle se présente en insistant sur ce qui est fusionnel dans tous les domaines.

Elle aime être chez elle, faire ses devoirs, s'amuser avec ses frères et sœurs plus âgés ou avec son chien.

Elle "adore" le dessin et les mathématiques. En ce moment elle aime lire !

Elle fait du V.T.T., de l'équitation, du tennis, de la natation où elle a même remporté une médaille.

Elle aimerait progresser en orthographe où elle a toujours été "mauvaise".

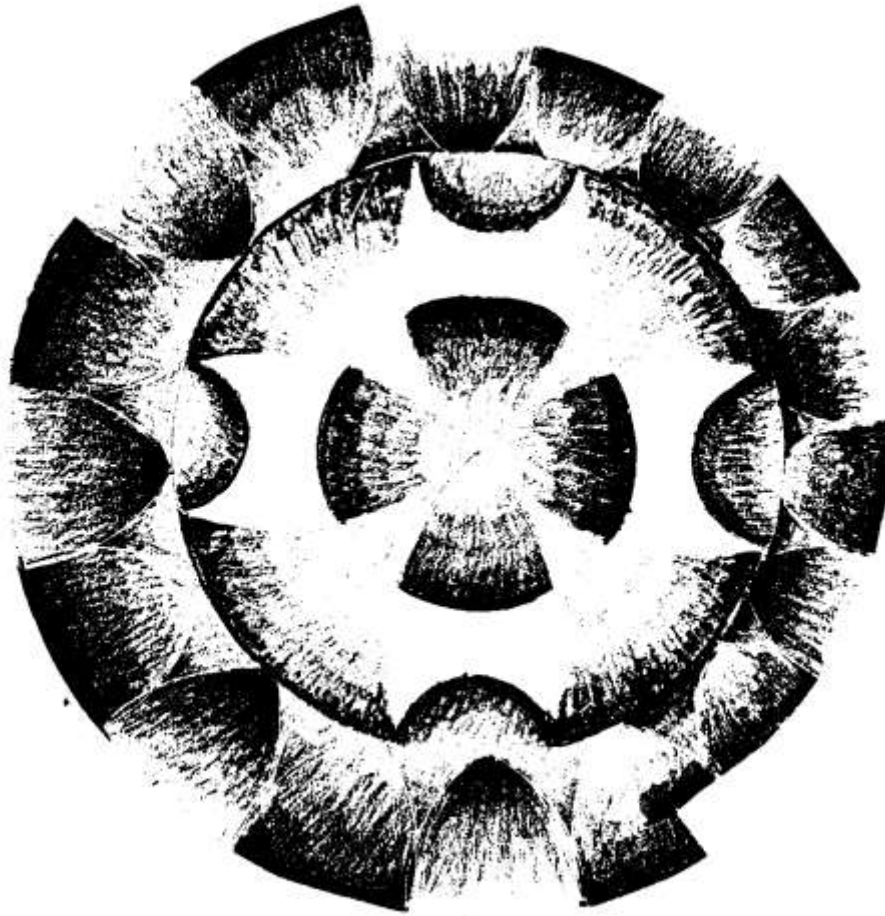
C'est le seul point noir évoqué, sans inquiétude apparente !

Pour l'instant elle n'a que des bonnes notes...

A en croire Al... et pour parodier le titre d'un film fameux, "la vie est un long fleuve tranquille" et l'école ne lui pose aucun problème !

N'oublions pas cependant qu'elle vient d'être réorientée dans une classe dite "passerelle". A l'instar de nombreux élèves en difficulté, elle semble fuir la réalité de la situation et n'évalue pas du tout son niveau scolaire. La vie est un jeu d'enfant, tout va bien, on peut dormir.

Al... fait partie des élèves qui, plus tard, se porteront volontaires pour poursuivre le travail dans notre atelier.



LA FLEUR AUX mille couleurs

C'est avec ses pétales roses  
qu'a commencer sa métamorphoses  
Ses pétales bleus  
qui ont rendu des jardinier  
heureux  
Ses pétales noir  
qui lui ont permis de veiller  
tard  
C'est une jolie fleur  
"la fleur au mille couleurs"

Figure 34 : La fleur aux mille couleurs, mandala et poème créés par Al...

### 3. Le deuxième AT9

Nous sommes, un an plus tard, en présence d'un "micro-univers mystique à forme négative"<sup>347</sup>. Deux personnages désirent vivre paisiblement dans leur refuge et de ce point de vue la thématique est mystique sans ambiguïté. Cependant la nature, comporte cette fois, en elle-même, un motif immédiat d'insécurité. Ce sont en effet des éléments naturels, constitués d'air et d'eau, tantôt désignés comme tornade, chute d'eau ou torrent qui sont facteur de perturbation et de destruction.

Tous les éléments sont intégrés et de façon cohérente. Le monstre est bien figuré, il ne nuit directement qu'aux animaux : poissons et surtout oiseaux.

Les personnages, quant à eux, sont installés dans une grotte solidement construite. Le garçon monte un mur pour protéger l'entrée et l'épée reste posée sur le sol, dans le fond de la pièce ; elle pourrait éventuellement devenir un moyen de défense.

De toute manière, il est répondu dans le questionnaire que tout à l'heure le cataclysme va cesser, "ça va s'arrêter et ils vont sortir". La "bonne femme" ne semble pas perturbée outre mesure, tourne le dos au danger et elle s'occupe du feu. Al... serait elle-même dans la grotte en train d'allumer "tranquillement" le feu qui réchauffe et éclaire.

- graphisme

On reconnaît la construction d'ensemble du dessin mais ce dernier est beaucoup plus précis. Tous les éléments, y compris le monstre, sont représentés. Les problèmes d'angles ou de perspective, très ambigus dans le premier AT9, sont mieux résolus : la scène est nettement vue de profil. Les détails sont soignés. Le trait est souple et ferme.

L'écriture est plus régulière et plus sûre. Notons aussi un progrès réel en orthographe.

### 4. Bilan comparatif

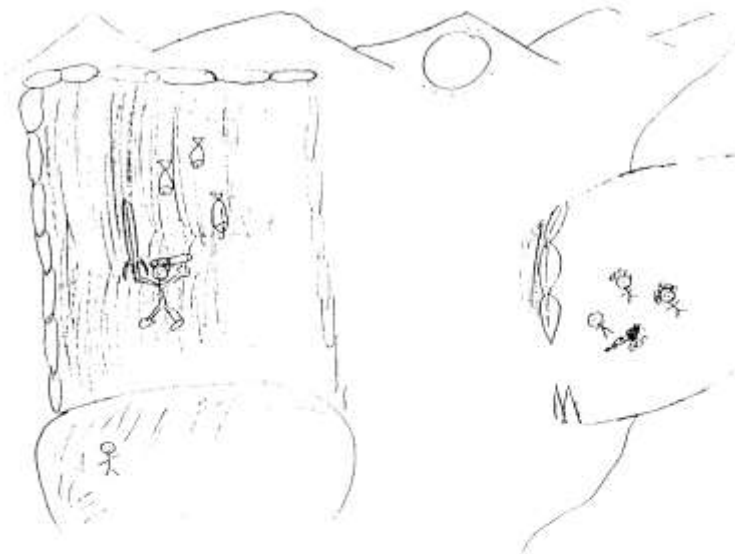
Nous constatons une évolution sensible entre la première et la seconde figuration. Mais comment savoir si ce qui sépare les deux AT9 peut être dû à notre méthodologie ?

Neuf mois se sont passés et tous ces élèves ont été bien évidemment confrontés à d'autres situations, ils ont acquis de nouvelles compétences dans les différentes disciplines dispensées par ailleurs. Les résultats repérables à travers l'AT9 traduisent un progrès général, mais ne sont pas nécessairement imputables à notre méthode.

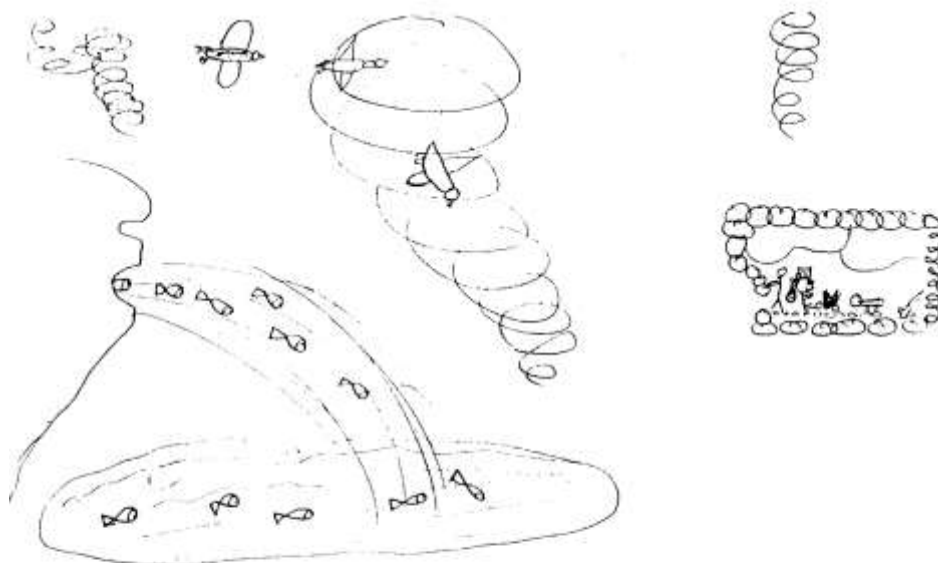
L'entretien rétrospectif conduit un an plus tard nous apporte des réponses sur ce que pense le sujet lui-même. Al... explique alors combien l'ambiance de ce groupe l'a aidée. Elle raconte aussi que la "palette de mots" et surtout la réalisation de "la rose des vents"(voir : pages précédentes), lui ont révélé combien elle aimait écrire et s'exprimer. Elle nous confie spontanément en contemplant les deux AT9 que nous lui proposons de comparer, qu'elle est surprotégée dans sa famille et qu'elle a eu l'impression, dans ce groupe, de sortir de sa coquille. Elle dit qu'elle s'est lancée à exprimer un point de vue, à s'engager.

---

<sup>347</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p .123.



Il y a un garçon avec une épée dans la caverne et il en a  
 Il veut attraper des poissons pour sa famille.  
 sont petit frère et dans l'eau, et le père, la mère  
 et la petite sœur sont dans la caverne en train  
 de dîner.



La tornade qui se rapproche vers la grotte  
 une fille qui se réveille, et qui s'éveille  
 un garçon qui ferme la grotte avec des briques pour se protéger de la tornade et du  
 des poissons qui sort du monstre est qui n'arrive dans la petite rivière  
 les oiseaux se font enlever par la tornade

Figure 35 : Etude comparative : AT9 produits en début et en fin d'année scolaire par Al...

## Ka...

### 1. Le premier AT9

Le dessin met en avant un très gros monstre, tandis que le personnage, une sirène plus réduite se trouve à l'arrière plan. Tous les autres éléments sont juxtaposés, sans liens apparents entre eux, .

Le récit, en trois courtes phrases nous énonce - qu'un ogre veut tout boire, - qu'il a bu toute la cascade - qu'il y a la sécheresse. Nous apprenons dans le questionnaire que les éléments centraux sont la sirène, la chute, l'ogre. Le reste n'intéresse pas le dessinateur : cela ressort clairement du questionnaire dans lequel les autres éléments n'ont pas de rôle.

Dans la perspective future mise en scène dans ce mytho-drame, tout disparaît : la sirène qui fut auparavant la plus importante, meurt. C'est ce qui nous sera précisé dans l'entretien. Or Ka... écrit : "je serais la sirène... je serais la princesse". Dans ce contexte, elle meurt. Un ogre assoiffé domine et détruit désormais la vie, car, dit-elle, s'il n'y a plus d'eau, il n'y a plus de vie. Le rôle du monstre est donc inexorablement de tout détruire.

Si le scénario est en partie héroïque, puisqu'il met en avant la sirène et le monstre, l'absence de combat conduit le mytho-drame à se dégrader. Certains éléments sémantiques, pourtant représentés graphiquement, ne participent pas à la dramatique. L'épée, comme les autres objets, est posée sans fonction. L'eau - dans un verre posé à côté de la maison - par contre est présentée comme le thème central.



*l'ogre veut tout boire  
la cascade et la tous  
l'eau il y a la sécheresse*

Figure 36 : AT9, Ka..., sept 1994.

Reprenant la classification d'Yves Durand, nous rangeons cette production dans la catégorie "héroïque impur"<sup>348</sup> de type négatif.

- graphisme

Nous avons souligné l'absence de recherche dans la disposition de la plupart des objets : ils sont posés lisiblement sans utilité particulière. Notons la taille et la place de cet ogre anthropomorphe. La sirène comporte des détails précis ses écailles et ses petits seins sont minutieusement tracés, cette victime sans défense, semble résignée et même souriante.

Le trait est régulier, les motifs sont clairement représentés mais l'ensemble paraît dessiné par un très jeune enfant.

L'écriture des trois phrases laconiques, résumant la situation est lisible mais de très grandes difficultés orthographiques apparaissent. On peut remarquer la "misère" du récit verbal.

## 2. L'entretien

Ka... nous explique d'emblée qu'elle "adore" dessiner. C'est ce qu'elle fait souvent chez elle. Elle "recopie" surtout des figures, la mer, les couchers de soleil, les îles, les fleurs, les cocotiers, dit-elle.

Elle vit seule avec sa mère.

Elle aime la géométrie mais elle a des difficultés en orthographe, en expression écrite et en anglais. Par moment elle réussit..., par moment elle doute d'elle-même. "Je pense toujours ne pas y arriver !" dit-elle.

## 3. Le deuxième AT9

Ce document exprime un contenu très différent du premier. Certes le dessin n'est pas beaucoup mieux construit. Au premier abord les éléments sont à nouveau juxtaposés les uns à côté des autres sans souci esthétique apparent. Seule la cascade, à gauche, et le poisson ont bénéficié d'une plus grande recherche.

Le personnage porte en superposition une jupe sur un pantalon (car nous nous sommes aperçue plus tard du fait que les vêtements ont été en partie gommés et repris en superposition), il se présente cette fois à l'avant du tableau alors qu'une tête de monstre est reléguée derrière.

Le récit éclaire le sens du dessin : "Un personnage se baladait dans la forêt et alla voir une magnifique chute d'eau. Il pêcha un poisson et rentra à son refuge. Il faisait cuire son poisson, quand tout à coup il entendit un bruit ; il sortit, c'était un monstre ; il prit son épée et le tua."

Le récit est incontestablement plus complet que le précédent. Il est clair et correspond à ce qu'on voit.

Deux actions thématiques se succèdent : le même personnage est relié à deux univers et participe successivement aux deux : dans un premier temps, c'est un être paisible se "baladant" dans la forêt et pêchant tranquillement un poisson pour le faire cuire dans son refuge ; dans un deuxième temps et au bruit d'un monstre, il se transforme instantanément en un héros triomphant qui d'un coup d'épée règle le problème.

Le premier thème de nature "mystique" est interrompu par une séquence de combat "héroïque de forme positive". C'est un "double univers existentiel de type diachronique"<sup>349</sup> selon le modèle de classification proposé par Yves Durand.

On retrouve dans ce type de micro-univers une intégration problématique de l'élément cyclique. Ici le moulin, refuge du monstre, est porteur de la diachronie. Ce dernier élément demeure le signe permanent de l'existence d'un monstre à visage humain grimaçant qui l'habite. Le moulin sert à "faire du vent", ce qui est un facteur de dramatisation car le bruit signale la sortie du monstre.

Mais au-dessus veille l'épée toujours prête à remplir son rôle de "protection".

L'élément central reste le même : c'est la chute d'eau symbole de vie ; cette vie coule( elle n'est plus contenue dans un verre) ; s'adjoignent à elle le refuge, le poisson, le personnage.

Le monstre - que Ka... aurait, dit-elle, voulu éliminer de son dessin - est intégré et meurt tué par le héros. Elle serait ce héros, d'où la difficulté du personnage désigné au masculin dans le texte et l'hésitation entre la jupe ou le pantalon...

---

<sup>348</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p. 85.

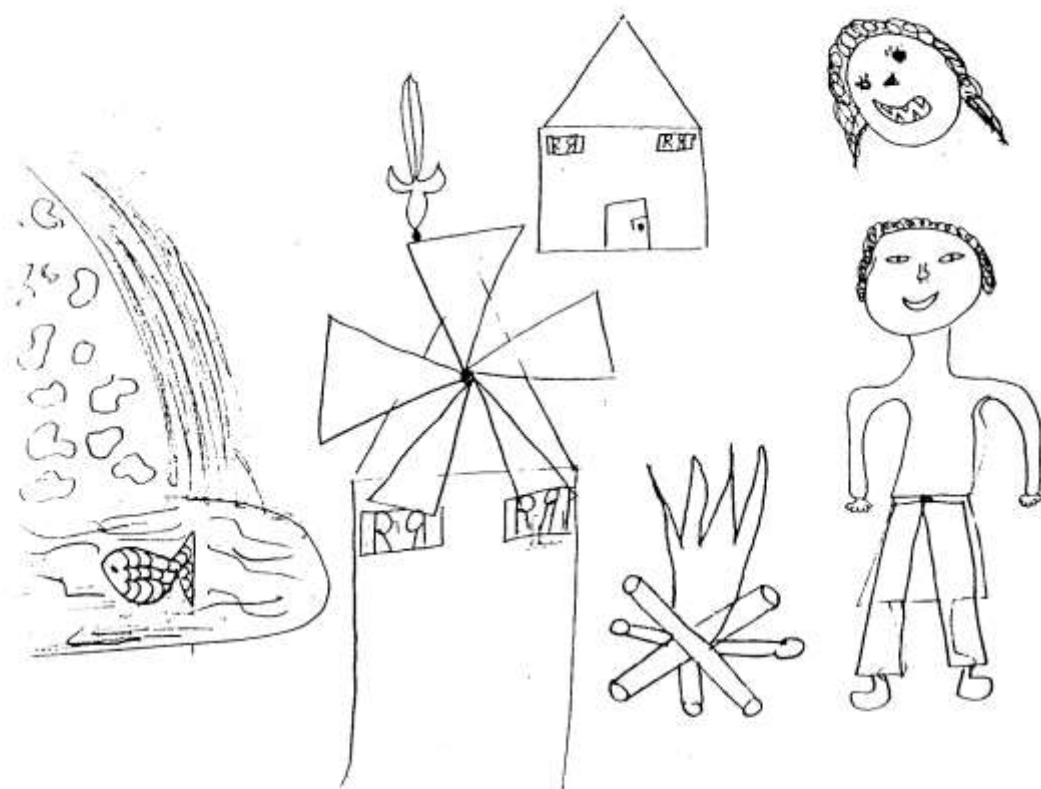
<sup>349</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p. 102.

- graphisme et écriture

Le graphisme est régulier : chaque élément est clairement dessiné. Le style reste cependant très sommaire et ressemble à celui d'un enfant beaucoup plus jeune.

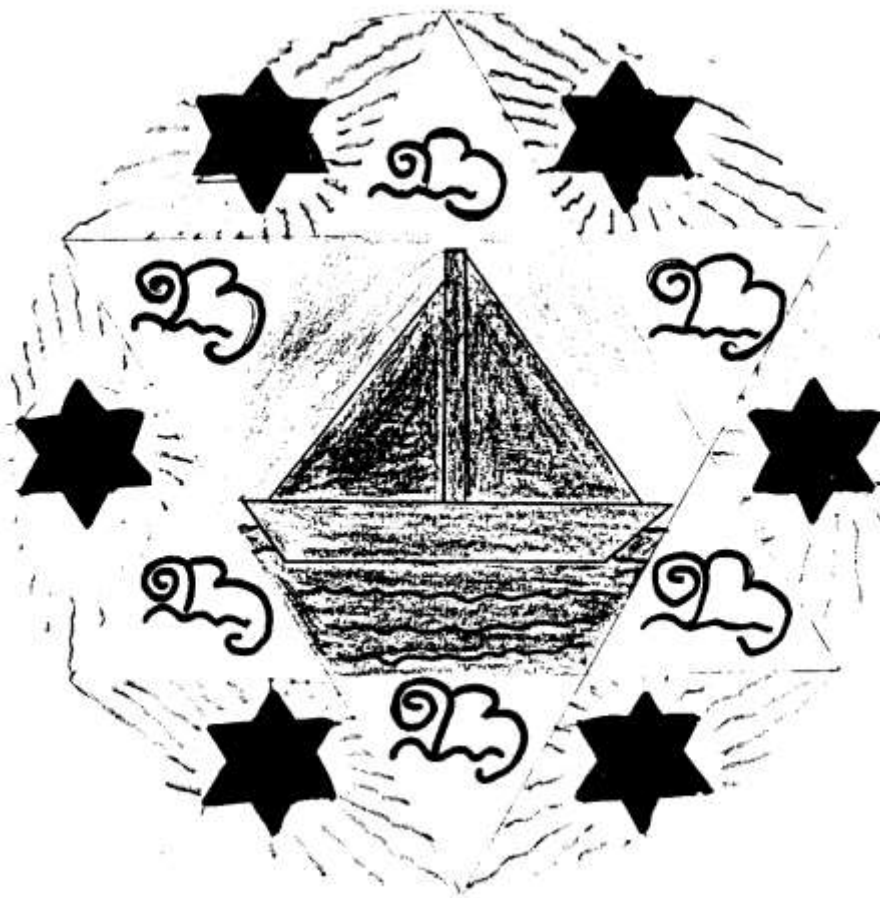
On remarque pourtant une plus grande assurance du trait et une recherche esthétique portant sur certains éléments : la chute d'eau et le poisson sont agréablement représentés.

Le récit est court mais, comme nous l'avons vu, il est plus consistant que le premier. Les phrases sont complètes, coordonnées ; la construction de l'ensemble est cohérente. Quelques ratures traduisent encore le manque d'assurance.



Un personnage se baladait dans la forêt,  
et alla voir une magnifique chute  
d'eau, et prit un poisson et pêcha  
le poisson et retourna à sa maison  
refuge et boisson sur son poisson  
quand tout un coup il entendit  
un bruit et c'était un monstre

Figure 37 : AT9, Ka..., juin 1995.



### Des étoiles rouges sur un ciel d'or

Les étoiles rouges tournoient  
Dans l'univers infini  
Sans se bousculer,

Bateau bleu  
Bleu comme la mer  
Vert comme la prairie  
Pur comme ton cœur

Les nuages violets dansent  
Dans ma tête  
Sans s'arrêter

Bateau bleu  
Bleu comme la mer  
Vert comme la prairie  
Pur comme ton cœur

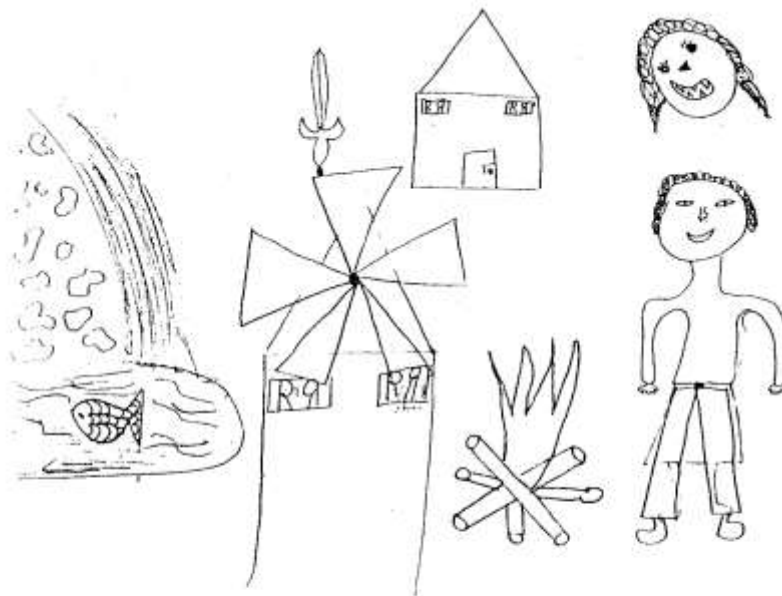
Le bleu représente tes yeux  
Le jaune brille comme tes cheveux  
Et tous ces trésors sont pour toi...

Figure 38 : Mandala et poème créés par Ka...



l'ogre voulait tous braver  
 la cascade et la tour  
 mais il n'y avait la bûche...

( l'eau )  
 ( bois fû la cascade )  
 ( mort de la sirène )



Un personnage ne battait dans le forêt  
 et aller voir une magnifique grande chute  
 d'eau, et fait un poisson il pêche  
 le poisson et avec sa main a sa main on  
 adosse et femme avec son poisson  
 quand tout un coup il entendit  
 un bruit et avec c'était un monstre  
 il peut tout être de et le tout

Figure 39 : Etude comparative : AT9 produits en début et en fin d'année scolaire par Ka...

#### 4. Bilan comparatif

Entre les deux AT9 beaucoup de choses ont changé. Dans le second, le dessin est plus précis quoique le style reste très enfantin. Le récit est plus cohérent et le message communiqué plus clair. L'affrontement avec le monstre est rapide et déterminé. Cette efficacité rompt avec la passivité résignée du premier message.

Ka... dit très clairement dans les entretiens de fin d'année combien elle a été heureuse de participer aux ateliers. D'un sentiment d'abord timidement avoué d'isolement et de manque de confiance en elle, elle est passée à une expression inverse : "On est content d'écrire des poèmes parce qu'on est bien ensemble !" Elle dit avoir continué chez elle, pour "son plaisir", le tracé des mandalas, car elle aime beaucoup ces formes.

Ici "on fait un travail personnel, pas comme d'habitude ; c'est de l'invention pure, c'est moi qui décide !"

Nous constatons qu'il existe bien une corrélation entre les aveux de Ka... sur son évolution personnelle et les deux AT9. De l'état désespéré de passivité et d'impuissance d'une sirène dont le destin est dominé par un ogre assoiffé et destructeur, nous sommes passés dans un monde plus heureux.

Le personnage, humain cette fois et non plus mythique, paraît tranquille mais actif ; il n'hésite pas, en cas de danger, à imposer rapidement et efficacement sa loi pour faire respecter son territoire.

Une plus grande confiance en elle-même et l'envie de communiquer avec les autres s'exprime dans l'expression écrite et orale de cette élève.

L'écriture reste timide et resserrée, comme s'il ne fallait pas prendre trop de place. L'orthographe est correcte.

Evidemment, le niveau scolaire de Ka, n'est pas miraculeusement transformé, mais nous espérons qu'elle abordera peut-être l'école de façon moins passive et plus dynamique.

# Jo...

## 1. Le premier AT9

Tous les éléments sont représentés, mais à première vue, aucun thème n'ordonne le dessin. Des éléments hétérogènes sont posés sans liens entre eux. Le personnage est féminin, le monstre semble se diriger vers la maison. Nous pourrions être selon la classification d'Yves Durand devant le cas d'un "micro-univers mythique" de la série "structure défectueuse"<sup>350</sup>.

Dans le texte qui suit chaque élément est énuméré avec un qualificatif ou un verbe. Il n'y a pas de récit. On pourrait considérer que le monstre qui "mange tout" crée un lien dramatique implicite entre tous les éléments du décor : il représente alors l'ébauche potentialisée d'un drame "sur-héroïque" de type négatif.

Les réponses aux questionnaires sont elles-mêmes négatives ou absentes. Seul le monstre reste important.

Jo... écrit très clairement qu'elle n'a pas envie de répondre. Elle n'a pas envie de communiquer avec nous.

- graphisme, écriture

Chaque élément est dessiné de manière élémentaire. Cependant, les traits sont réguliers. L'écriture est lisible. L'orthographe correcte dans l'ensemble.

## 2. L'entretien

Dans l'entretien nous apprenons que le personnage étant trop petit (ce qui doit être entendu comme trop jeune), il ne peut tuer le monstre, pour le moment ! Cela implique l'idée que ça pourrait changer plus tard... ? Nous apprenons aussi que l'élément cyclique représenté par la lune tournant autour du soleil a été suggéré par un autre élève, sinon Jo... ne comprenant pas le sens de "cyclique" l'aurait supprimé. De toute façon elle a dessiné que "parce qu'il le fallait". "Je n'ai pas vraiment fait une histoire, je ne savais pas comment faire. J'ai dessiné ce qui était demandé."

Au cours de l'entretien, Jo... explique que les épées, aujourd'hui, ne servent plus à se battre comme avant, donc elles ne servent à rien. Le feu pourrait peut-être effrayer le monstre, "juste au début."

Ce qu'elle aime dans la vie ? Après un long silence : "M'occuper de ma petite sœur de deux ans que je garde souvent, ce qui arrange bien ma mère. J'aime faire le ménage, la vaisselle...", ajoute Jo.

Elle ne sait pas si elle a des difficultés.

## 3. Remarques

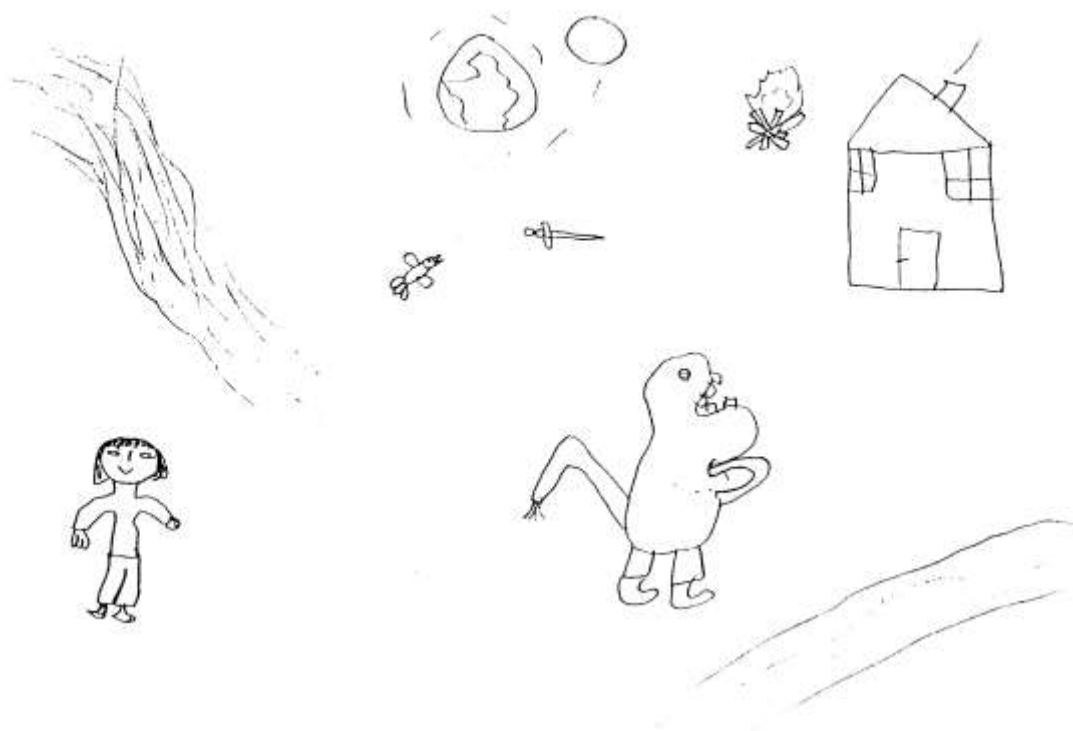
C'est une personne résignée, effacée et passive. Elle reste discrètement dans son coin comme si elle cherchait à devenir une ombre transparente. Elle exécute les consignes pour ne pas attirer l'attention. Cette extrême asthénie contraste avec l'agitation générale des autres élèves de cette classe.

Jo... sera pourtant l'un de ceux qui exprimeront *vivement* leur désir de rester dans notre atelier. Elle va produire peu à peu des travaux minutieux et réguliers, écrire des textes plus longs et semble profiter de l'ambiance de la petite équipe qui s'est reconstituée.

Elle s'enhardit et devient, au cours de l'année, de plus en plus détendue et souriante. Elle s'approche des autres et s'adresse à eux.

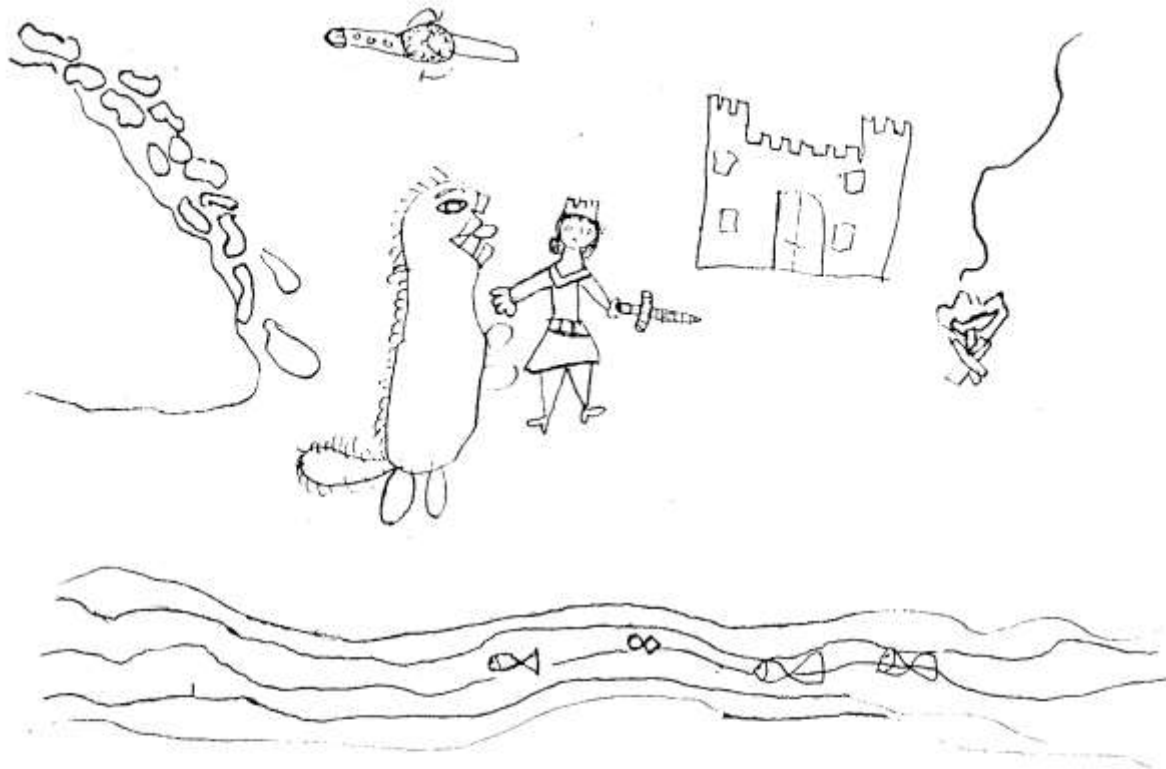
---

<sup>350</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p. 132.



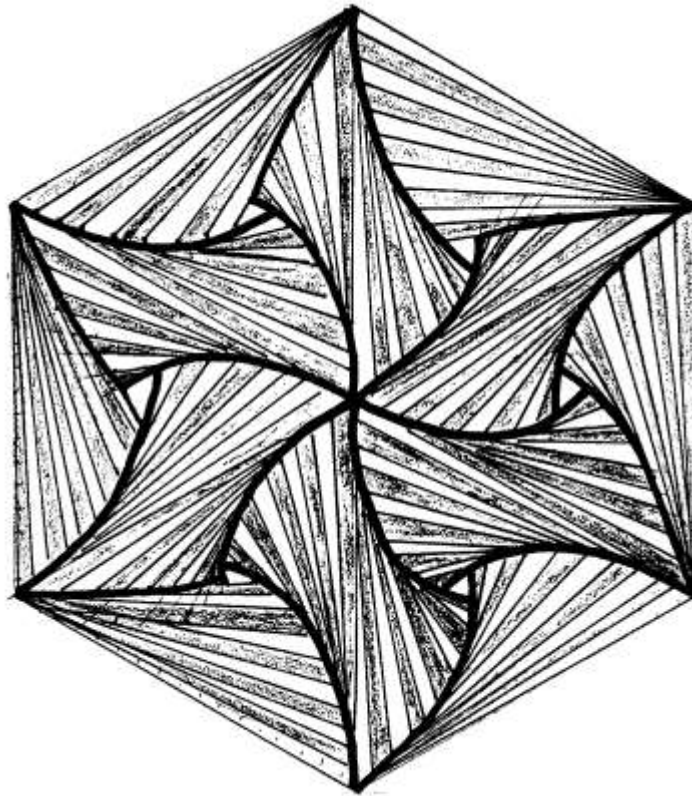
il y a une chute d'eau qui tombe  
 une épée abandonnée  
 une petite maison  
 un gros monstre qui mange tout  
 la lune qui tourne autour de la ~~terre~~ terre  
 un personnage  
 un oiseau  
 et un feu

Figure 40 : AT9, Jo..., septembre 1994.



c'est une princesse qui était dans un château avec une rivière des  
poisson.  
Il y avait une chute de pierre et un monstre arabe  
avec une épée elle pouvait briser le château.

Figure 41 : AT9, Jo..., juin 1995.



Rose des vents

Rose des vents seux d'enfant  
 Mes couleurs soit le rouge et le noir  
 Rouge comme le fond de mon cœur  
 Noir comme la souffrance de ces temps de noir

gris comme ma fille sourit  
 qui fait des tours de magie  
 blanche comme la neige  
 Tu es une étoile de rêve.  
 C'est toi comme la lune dans le ciel.  
 La lune m'entoure et  
 fait tourner la terre.

Rose des vents seux d'enfant  
 Mes couleurs soit le rouge et le noir  
 Rouge comme le fond de mon cœur  
 Noir comme la souffrance de ces temps de noir

Figure 42 : La rose des vents, mandala et poème créés par Jo...

#### 4. Le deuxième AT9

Un contraste saisissant sépare les deux œuvres. Cette fois le dessin représente un décor construit : un château, une rivière avec des poissons, une chute de pierres. Au centre une princesse porteuse d'une épée se dirige vers un monstre. Seul l'élément cyclique apporte une note incongrue et anachronique, mais cette montre, plaquée au-dessus du reste, est là pour symboliser le temps.

Le texte nous renseigne sur le sens du mytho-drame : la princesse était dans le château près de la rivière. Après une chute de pierre, élément de dramatisation qui libère un monstre, celui-ci se dirige vers le château. La princesse munie de son épée sort alors pour l'affronter.

C'est la synthèse d'un "double univers existentiel diachronique"<sup>351</sup>. Le même personnage prend part à deux actions consécutives : l'une de caractère mystique, la princesse est dans son château, il y a la rivière et les poissons ; l'autre de caractère héroïque, elle sort pour affronter un monstre avec son épée. Ces deux moments de l'action sont actualisés comme sous-ensembles distincts.

Ce qui semble moins cohérent, c'est le changement de sexe aléatoire du sujet : il est tantôt féminin, tantôt masculin. Le questionnaire est presque complètement rempli ; il nous apporte de nouveaux renseignements.

Jo... n'a pas hésité, elle a "tout dessiné en suivant la liste des mots". C'est une histoire inventée.

Les éléments principaux sont le refuge, le personnage, la chute. Elle aurait aimé supprimer l'élément cyclique.

L'histoire se termine bien "car le prince bat le monstre !"

Jo... regarderait ce qui se passe.

L'épée est protection, le château sécurité. Le monstre "bête inconnue" représente la force.

- graphisme et écriture

Les éléments sont tracés régulièrement et très lisiblement.

Pas d'évolution notable dans l'écriture.

#### 5. Bilan comparatif

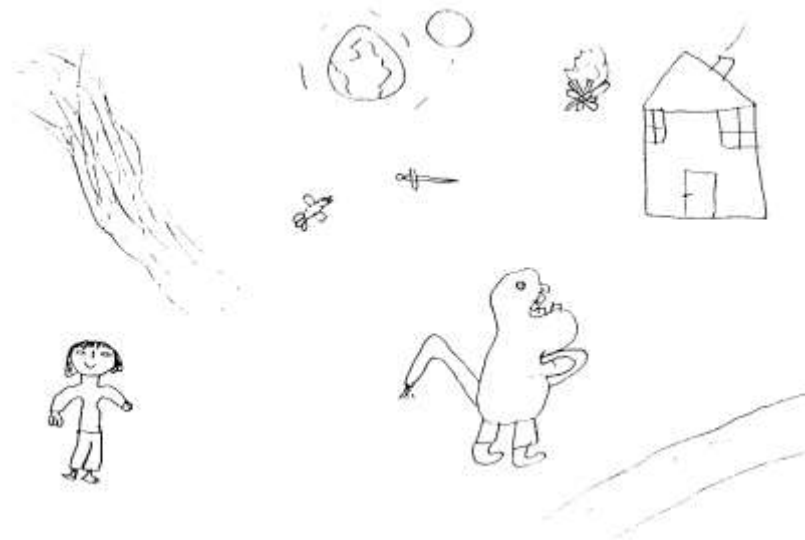
Les deux AT9 retranscrivent deux états émotionnels bien différents. On peut même dire que tout a changé y compris au niveau du style de chaque élément. D'une passivité discrète nous sommes passés à l'expression d'une action délibérée et d'un affrontement personnel du danger.

Dans l'entretien suivant, Jo... exprime qu'elle aime beaucoup faire des mandalas. Elle a apprécié les exercices pendant lesquelles on apprenait à "mettre ses lunettes roses", c'est à dire à installer un état positif.

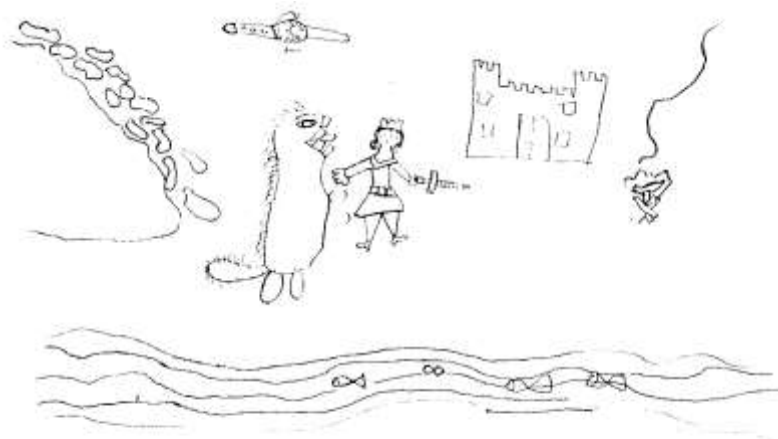
Elles s'est rendu compte qu'elle aimait beaucoup réfléchir. Elle dit avoir appris à "imaginer le bonheur" (en pratiquant l'exercice portant la recherche d'états positifs) et que ça l'a aidée à être plus patiente... y compris avec sa petite sœur.

---

<sup>351</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p . 102.



il y a une chute d'eau qui tombe  
 une épée abandonnée  
 une petite maison  
 un gros monstre qui mange tout  
 la lune qui tourne autour de la ~~terre~~ terre  
 un personnage  
 un oiseau  
 et un feu



C'est un personnage qui était dans un bateau avec une rivière au  
 poison.  
 Il avait une chute de pierre et un monstre associé  
 avec une épée dans son bateau.

Figure 43 : Etude comparative : AT9 produits en début et en fin d'année scolaire par Jo...

## Ro...

### 1. Le premier AT9

Les éléments sont distribués sur le papier de manière totalement hétérogène. Aucun thème ordonnateur n'apparaît. Le dessin est éclaté. Chaque élément semble totalement séparé des autres. Selon la terminologie d'Yves Durand nous avons là un "micro-univers mythique de la série structuration défectueuse"<sup>352</sup>.

Il n'y a pas de récit mais seulement l'énumération d'une liste qui reproduit la consigne. Il est impossible de déterminer la moindre tendance vers un thème mythique.

Le questionnaire n'offre guère d'autres réponses, si ce n'est que l'auteur aurait aimé éliminer le monstre.

- graphisme et écriture

Les traits sont peu appuyés, les détails du dessin restent élémentaires. L'écriture apparaît peu lisible et améliorable.

### 2. L'entretien

Ro... nous répond en souriant timidement. Il se tortille sur sa chaise et semble très mal à l'aise. Il n'a pas d'idée pour faire une histoire. Il n'en voit pas l'intérêt. Il s'attache plus précisément à quelques points : il regrette par exemple que sa chute soit ratée. De même s'il avait mieux réussi le dessin de la rivière, il aurait pu y mettre des poissons, ce qui semble effectivement logique. D'ailleurs, auparavant il dessinait souvent des pêcheurs au bord de l'eau, mais il en a perdu l'habitude, donc il ne sait plus faire !



Figure 44 : At9, Ro..., septembre 1994.

<sup>352</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p . 129.

L'élément cyclique est la terre, on retrouve, encore une fois, l'inspiration soufflée par un autre élève. Comme il avait oublié de dessiner l'épée, il a redemandé son dessin pour la rajouter. Elle est plantée dans une pierre.

Ro... est mal intégré au groupe, il n'est guère loquace. Il nous raconte peu à peu qu'il aime aller à la pêche avec ses parents... pour leur faire plaisir. "Ma mère n'aime pas les asticots", nous dit-il d'un air taquin ! Les poissons sont beaux, il aime les regarder nager.

Il aime aussi le ping-pong.

Il est bon en anglais, en rédaction, en technologie : rappelons que le professeur qui nous accompagne enseigne cette matière.

"Je suis un peu fainéant" nous avoue-t-il, mais il a l'intention de changer.

Ce garçon a au début de l'année, une attitude très nonchalante. Il est lent à se mettre au travail, comme s'il somnolait ou était un peu fatigué en permanence. Il reste à distance, sauf pour venir taquiner les autres et se retrouve alors dans la peau d'un bouc émissaire.

Il manifesterait plus tard un grand désir de rester dans l'atelier.

### 3. Le deuxième AT9

Cette production est difficile à classer au premier abord. Le message "vu" n'est pas clair. Cependant l'idée d'un décor autour d'une maison avec sur sa gauche une cascade apparaît. Le personnage est très sommaire. Le monstre denté, au premier plan, est inquiétant. L'épée est proportionnellement hypertrophiée. Quant aux autres éléments, il faut attendre la suite pour tenter d'en mieux comprendre le rôle.

Voici ce que nous apprenons dans le récit : "Une chute coule à côté de la maison, une épée est plantée dans un bloc de pierre, le refuge est abandonné, un monstre hante tous les coins. Une roue de vélo s'approche de la maison, un homme boit de l'eau, il a un serpent à côté de lui, il fait du feu".

Ce "double univers existentiel"<sup>353</sup>, mêle confusément à un univers mystique, un univers héroïque qui trouble momentanément la situation, en attendant le retour à l'univers mystique.

Alors qu'un refuge a été abandonné à cause d'un monstre qui le hante, un homme est en train de boire et de faire du feu en compagnie d'un serpent. Le feu va faire fuir le monstre. On pourra alors retourner dans la cabane.

L'ensemble est mal intégré et contient des contradictions que l'on retrouve tout au long du récit et du questionnaire.

La liste des neuf éléments est respectée. Une courte phrase, comme nous l'avons vue, introduit chacun d'entre eux et les relie par deux ou trois. L'idée d'une roue de vélo qui se dirige vers la maison est plaquée sur le décor, elle n'est guère plausible.

D'après le questionnaire les éléments importants sont le monstre et le refuge : ce choix soulignent la diachronie des actions. L'auteur aurait souhaité éliminer la chute et l'eau.

L'histoire se termine bien : le monstre ne hante plus le refuge, on peut y retourner, grâce à un homme qui fait du feu.

Ro... se situerait lui-même dans la maison et serait en train de faire du feu.

L'épée, "emblème royal"(sic), tue le monstre... (cette contradiction avec ce qui vient d'être dit amplifie la tendance héroïque du thème.)

La cabane protège.

L'"aligator" effraie.

Le personnage est toujours un "loubard".

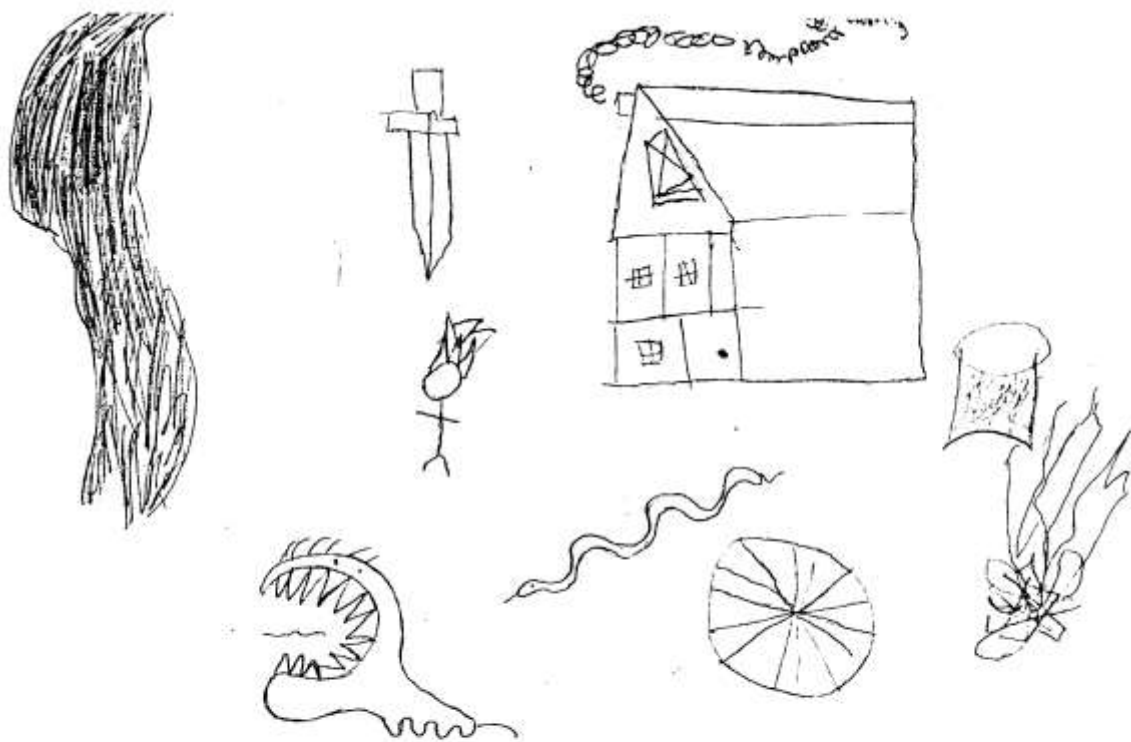
L'eau est dans un verre, elle sert à boire, ça représente la vie.

- graphisme et écriture

Les motifs sont légèrement plus élaborés mais on ne peut pas considérer qu'il y ait un réel progrès. La forme des caractères est régulière mais la direction des lignes est mouvante.

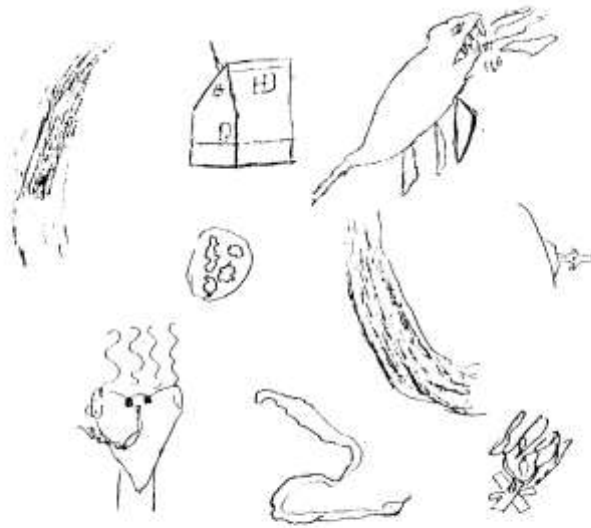
---

<sup>353</sup> DURAND Yves, *L'exploration de l'imaginaire*, opus cité, p. 102

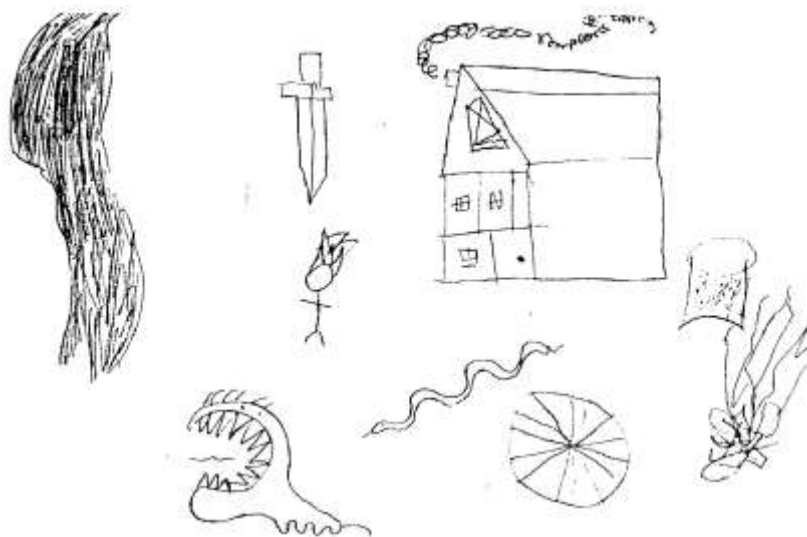


une chute, qui coulent aoter de la maison, une epée qui est  
 planter dans un bleaque de pierre un refuge abandonner,  
 un monstre qui entes tout lecois, Une roue de velo  
 qui s'approche de la maison un homme qui boi de l'eau  
 il ya un serpent a qui quoter de lui, puis il fait du feu.

Figure 45 : AT9, Ro..., juin 1995.



une chute d'eau, une maison, un dragon, la terre, l'eau, une, rivière, une serpen.



une chute qui coule au-dessus de la maison, une épée qui est plantée dans un bloc de pierre un refuge abandonné, un monstre qui entoure tout le coin. Une roue de vélo qui s'approche de la maison un homme qui boit de l'eau. Il y a un serpent à qui on a dit de lui, puis il fait du feu.

Figure 46 : Etude comparative : AT9 produits en début et en fin d'année scolaire par Ro...

#### 4. bilan comparatif

Après une absence totale de liens mytho-dramatiques entre les éléments du premier AT9, nous constatons cette fois l'émergence d'une nouvelle séquence. Certes, tout n'est pas cohérent mais on voit cependant naître une ébauche de récit. Nous ne pensons pas qu'un progrès spectaculaire se fasse jour entre ces dessins successifs.

Pourtant Ro... a beaucoup évolué dans son comportement. Il est désormais bien intégré au groupe, il ne produit pas de chef d'œuvre mais persiste dans sa bonne volonté de continuer patiemment. Nous trouvons dans le débat suivant un grand enthousiasme de Ro... pour les ateliers.

### **d) Témoignages rétrospectifs<sup>354</sup>**

Un an après avoir quitté la "6ème Passerelles", nous avons recherché ce groupe d'élèves et avons enregistré un débat à propos de l'Atelier heuristique" tel qu'ils l'avaient vécu.

1- Lorsque vous pensez aux ateliers de l'an dernier, quels souvenirs en gardez-vous ?

Al...

- je me souviens de l'esprit du groupe. On était bien ensemble, on se sentait calme, on se concentrait. J'ai bien aimé quand on faisait les palettes de mots parce que tout le monde s'aidait, avec tous les mots on pouvait faire des phrases.

Ka...

Moi, j'aimais surtout faire des mandalas !

Au...

- D'habitude on ne se sert pas de son imaginaire, on ne l'utilise pas assez dans le bon sens. Là on pouvait se servir de tout ce qui nous passait à l'esprit. J'avais plein de couleurs, d'ailleurs ou la vie est maussade, ou c'est tout en couleurs.

Ro...

- je me souviens des paroles : être bien dans son corps... ça m'a aidé à réaliser de beaux dessins. J'avais plus d'idées. C'est pas tout de suite que c'est venu, mais petit à petit, après...

Au...

- au début ça m'était dur d'être ici. Maintenant je suis mieux adaptée, j'ai des meilleures relations. J'étais contre ce collègue, maintenant j'aimerais y rester. D'ailleurs, ça se voit dans mes dessins, dans les sujets et les couleurs.

En français je suis bien avec mon prof. Je sais mal lire, je fais des fautes d'orthographe, mais avant j'avais peur ! En fait en écrivant, je fais moins de fautes et même si je fais des fautes, mieux vaut d'abord écrire. C'est l'envie des couleurs de Ro... qui m'a fait écrire. J'adore les couleurs quand tout est lumineux.

Ro...

- on se connaissait pas on s'est connu grâce au dessin. J'allais voir les copains, il me donnait des conseils, on échangeait. C'est une occasion qu'on n'a pas ailleurs.

Comme on s'embêtait pas on n'avait pas le temps de se disputer.

---

<sup>354</sup> Les caractères gras indiquent les termes qui seront repris dans l'analyse critique du chapitre IV.

Au...

- C'est comme Mo...<sup>355</sup>, ici elle était calme. Elle avait des intentions, on s'occupait d'elle, il y avait pas de jalousie. On aimait ce que l'autre faisait. Il y avait la nécessité d'être attentif, donc posé. On avait à cœur de faire quelque chose de beau.

Al...

- comme pour les "palettes", tout le monde participait ; on pouvait tout exprimer, on s'encourageait.

Ro...

- quand j'avais des idées on m'encourageait à finir.  
Les textes d'Au... me plaisaient, moi je préfère dessiner.

Al...

- avec la "palette" on peut tous écrire. J'ai pas utilisé certaines palettes, comme ça me donnait vite des idées, je parlais avant. Quand on est tous autour d'un mandala, on a plus d'idées que quand on est tout seul. C'est une impression agréable qui donne envie d'écrire.

Au...

- autrefois j'écrivais des histoires, après j'ai arrêté. Quand on est fille unique, on est tout seul, les autres ça manque !

D'ailleurs on me reprochait toujours de ne pas savoir m'exprimer !

Je ne savais pas que j'avais tant d'imagination, maintenant j'aime écrire ; là, ça s'est développé, ça nous a prouvé qu'on était capable de faire quelque chose ; ça m'a beaucoup aidé dans les rédactions.

Au début de l'année, j'étais en colère... Je me demandais à quoi ça servait d'être là. Il y avait rien d'intéressant. Mais ça m'a calmée de dessiner.

Ro...

- comme moi, au début j'ai pensé : ça va pas être bien. Je n'y arriverai pas. Après j'ai vu que ça devient facile de faire ces dessins : on commence simple, puis meilleur, puis compliqué.

...dessiner ça fait du bien, hier j'étais énervé, j'ai dessiné ça m'a calmé.

Al...

- je me souviens d'une fois, j'étais bien centrée, pour faire un triangle, puis une étoile, après c'est devenu une "rose des vents", ça s'améliorait, c'était magnifique.

## *2. Avez-vous fait des progrès en dessin ?*

Ro...

- c'est pas comme le dessin, en dessin on est obligé, ici on a plus d'idées.

### *Pourtant les formes sont difficiles ?*

Au...

- quand on m'impose, j'aime pas. Mes premiers, c'est ce que je ressentais par rapport au groupe. Au début, je croyais que je ne pouvais pas laisser libre-court à mon imagination, je ne connaissais pas. Après j'ai vu que je pouvais faire moi aussi de jolis mandalas.

Souvent y en a qui font un blocage sur moi. J'ai une rancune envers les garçons, c'est ma hantise. Sauf Ro... qui m'a proposé de faire un exposé ensemble... On m'a toujours dit que j'étais un vrai garçon manqué. J'ai le tempérament d'un garçon. En grandissant je deviens un peu plus fille.

Dans mes premiers dessins on voit le monde noir, le futur, l'avenir, le désespoir!

Après, on voit que l'enfant est au centre du monde, qu'on peut changer la vie, qu'on peut s'en sortir et on pense papillon, lumière... toujours au bout du chemin. Pluie, temps, neige, bateau, mer, liberté ! Cocotier, plaisir, vacances ! Tristesse morosité !

---

<sup>355</sup> Mo... : cette élève dont le comportement s'était beaucoup amélioré, est malheureusement partie en cours d'année ; elle est citée plusieurs fois par le groupe, ainsi que, dans l'entretien qui suit, par le professeur de technologie, comme un exemple de bonne adaptation à l'atelier.

Ka...

- c'est vrai, on est content d'y repenser.

Au...

- on pense à la réussite, les enfants il faut leur donner l'envie en montrant ce qui est beau. On voit ce qu'on fait avant, puis après, si on est capable, ça encourage.

Ro...

- quand je vois ce que j'ai fait, ça me redonne envie.

Au...

- moi je préfère les poèmes, Ro... les mandalas, Ka... aime faire les "palettes" et les mandalas, Al... les mandalas, on devrait faire un grand mandala et un texte ensemble ?

### 3. A propos des AT9 ?

Au...

Le premier est plus méchant. Comme j'étais mal, c'est presque ressorti la hargne. L'épée est menaçante alors que dans l'autre elle protège. Même les traits sont plus fins alors qu'ici ils sont hargneux. Là on dirait que je me défends, ici c'est l'amusement, la chaleur du feu, la gentillesse du chien.

Al...

D'un côté sur mon premier dessin les enfants sont au chaud bien emmurés, bien couverts, là ils se baignent avec les poissons.

J'ai vécu autre chose, j'ai apprécié comme tout le monde, maintenant j'aimerais continuer.

Ka...

Le premier j'aimais pas, c'est pas bien. C'est laid, c'est n'importe quoi.

On m'en faisait faire au primaire, chez le psychologue, j'aimais pas.

Pour le second, j'aimais mieux, j'ai fait sans penser. Mais là, on se connaît, vous êtes gentille, il y a une bonne ambiance.

### 4. Entretien différé avec Jo...

- J'aimais bien quand on commençait avec le travail sur les mains.

Je devenais plus calme, quand je suis énervée je ne travaille pas bien. J'y repense et ça me sert. Je me suis rendu compte que quand j'y pense je me calme.

Au début je trouvais que c'était dur, maintenant c'est facile,

C'était dur d'imaginer, ou de réfléchir dans un cercle. Après on progresse et on dessine mieux qu'en dessin libre.

J'aimais bien le travail des autres, d'habitude on travaille jamais avec les autres.

On apprend à faire des gestes plus précis, il faut faire attention avoir de la patience, mesurer, faire des traits réguliers.

D'habitude je balance tout !

Au début ça m'apportait rien du tout. Après j'aimais le calme, je n'aime pas d'habitude dans la classe, ça fait trop de bruit. C'est pour ça que j'ai voulu continuer avec vous.

D'habitude j'écrivais jamais. Mais on a fait un texte ensemble, on a marqué les mots au tableau, pour faire des phrases.

J'avais jamais écrit, c'est la première fois. J'aime beaucoup, ça fait plaisir.

Pour le dessin avec le monstre au début je n'avais pas d'idées, c'était vilain. Je l'avais déjà fait chez le psychologue, je n'aimais pas. Après, pour l'autre c'est venu tout seul, je ne me suis pas posé de questions.

## e) Entretien avec un professeur impliqué dans l'action

### 1. Pourquoi avez-vous accepté de travailler avec nous ?

- J'ai du goût pour l'exploration et j'ai envie de partager mon travail avec d'autres. J'étais d'accord pour travailler autrement.

Je crois culturellement à la force des symboles. Avant d'avoir appris à écrire, le symbole est déjà là. Il est transculturel, universel. Il voyage à travers toute l'architecture par exemple.

C'est une forme de géométrie élémentaire. Cela ne ressemblait en rien aux difficultés imposées par la géométrie telle qu'elle est enseignée. Je pense même, maintenant, qu'il y a peut-être destruction de l'imaginaire par une géométrie trop difficile d'abord, oubliant la première place de l'imagination symbolique.

Je crois qu'il faut offrir aux élèves en difficultés les moyens de faire du beau alors qu'ils sont souvent catalogués comme ne le pouvant pas, puisqu'ils sont en échec. On peut retrouver, derrière une apparente inaptitude, la richesse humaine.

Créer un espace de réussite c'est rendre à ces jeunes leur dignité.

### 2. Ce qui vous a étonnée ?

La facilité de l'écriture. Je ne suis pas professeur de français, mais j'ai constaté qu'une sorte de maturation très rapide se réalisait entre les figures et les poèmes. Le passage des brouillons à de beaux résultats était magique.

Il y avait dans les textes une sorte de raffinement et de transparence. Moun... savait mieux que personne ce qui est juste entre le son, le sens et l'image. Elle refusait une proposition qui ne lui plaisait pas : la place d'un vers par exemple.

Je pensais jusqu'ici que la poésie était un art difficile, réservé, compliqué : mes propres enfants n'ont jamais eu l'occasion d'en écrire à l'école.

En fait c'est comme si ce qui est authentique est simple.

Par exemple "la rose des vents<sup>356</sup>" est comme une matrice qui produit de la logique entre la figure et le texte, entre un espace et des mots. Cela ressemble au reflet d'une géométrie intérieure qui s'est constituée et qui veut naturellement s'exprimer.

J'ai apprécié que l'effort soit lié au plaisir du résultat et au bonheur de tous ; qu'une émulation mutuelle à travers l'autre se réveille... c'est un peu comme une vibration retrouvée. C'est peut-être tout simplement le désir ou le besoin de communiquer à nouveau ! C'est celui de la sensibilité retrouvée."

---

<sup>356</sup> Production présentée avec le cas d'Al...



## **IV. LA FONCTION SOCIALISANTE DE L'IMAGINAIRE**



## A. RETROSPECTIVE(S)

### a) Des présupposés de la recherche à l'analyse de terrain

Nous interrogeant sur le rôle de l'imaginaire à l'école, nous avons recentré notre exploration autour de cas d'élèves en grandes difficultés. Malgré toute la diversité de leur vécu et de leurs attitudes, ces jeunes adolescents ont en commun, - à côté des "notes catastrophiques" que reflètent leurs bulletins scolaires - , un grand nombre de difficultés :

- inadaptation à l'institution scolaire
- manque de motivation pour apprendre

Simultanément à ces différents phénomènes, leur créativité et leur imagination semblent éteintes ou occupées ailleurs.

Cherchant comment les aider à dépasser ces différents handicaps, avec l'espoir de les voir mieux s'intégrer et mieux réussir à l'école, nous avons considéré, de manière d'abord empirique, qu'une partie des clés de leur adaptation socioculturelle était liée à la dynamique de l'imaginaire.

Partant de là, nous avons émis l'hypothèse suivante :

- *une sociopédagogie qui stimule la fonction imaginante, éveille le moi créateur et contribue à l'adaptation culturelle de l'enfant.*

Dans cette perspective, nous avons donc conçu et appliqué une méthodologie incluant une activation de l'imaginaire, en vue d'une meilleure adaptation scolaire et socioculturelle des sujets.

Rappelons que cette activation va dans deux directions :

- l'enseignement d'un *rituel éducatif* pose les codes et les clés d'un savoir-être individuel et collectif, approprié à une situation d'apprentissage scolaire ;
- le tracé de figures géométriques, s'apparentant à des mandalas, associé à la composition de textes poétiques (ou métaphoriques), offre un appui symbolique pour exercer des savoir-faire et des savoir-dire, dans cette même situation.

Les résultats que nous avons décrits mettent en évidence une amélioration sensible de la motivation et de l'adaptation des élèves dans leurs productions et dans leurs comportements sociaux : cela semblerait confirmer, en partie, notre hypothèse de départ. Mais un simple constat et la description des résultats exigent un approfondissement ainsi qu'une interprétation plus théorique de l'ensemble.

Au-delà de ce que nous présupposons de manière d'abord empirique, nous avons vu apparaître, en reconsidérant le déroulement global de notre cheminement, une dimension nouvelle : l'expérimentation révèle, en effet, par touches successives, l'importance de la fonction imaginante comme substrat fondamental de l'équilibre psychosocial.

Cependant, avant de poursuivre l'interprétation de nos résultats, nous évoquerons les grands courants fondateurs des théories de la socialisation, afin de relativiser notre contribution dans un domaine déjà largement exploré.

Nous n'aurons pas dans ce bref survol de tentative exhaustive ; nous souhaitons, simplement, pointer quelques concepts appartenant à des perspectives théoriques *traditionnellement* opposées mais entre lesquelles nous retrouvons mêlés, quelques implicites qui sous-tendent notre expérience ou les "éducations".

### b) Survol des théories de la socialisation

La société, cet ensemble de relations entre individus insérés dans des institutions ( familles, entreprises, églises ou sectes, groupes d'amis, etc.), implique la socialisation des individus. Un jeu de mécanismes contribue à nous faire vivre ensemble, de la manière la plus cohérente possible, par l'intériorisation d'une culture donnée. Cette culture, selon la définition qu'en a donné Tylor<sup>357</sup>, couvre « un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les arts, les croyances, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes que l'homme acquiert en temps que membre d'une société » .

Or, parmi les institutions dont le rôle est de permettre l'intériorisation de comportements intégrant les normes, les valeurs, les aptitudes, inspirées par une culture donnée, l'école, à côté de la famille, joue un grand rôle.

Voilà pourquoi il nous semble important de revenir brièvement sur quelques approches fondamentales de la socialisation et de voir en quoi elles pourront éclairer notre hypothèse et nos résultats.

## Les paradigmes du conditionnement

Ses racines sont anciennes. Si l'individu devient social par la socialisation, on a pu considérer, surtout à la fin du XIXème et au début du XXème, qu'il suffisait de contraindre les individus, considérés comme malléables de nature, pour qu'ils se prêtent à prendre une forme, c'est à dire à devenir conformes à un modèle général.

Cette conception normative, fondant l'organisation sociale et ses finalités économiques sur des arguments fonctionnels et rationnels, inspira, en particulier, la pensée d'Auguste Comte et les certitudes des courants positivistes. Le culte de la raison se substituant à des cultes religieux allait dans le sens de l'idée de progrès et le mythe de Prométhée s'infiltrait dès lors dans toutes les pédagogies.

Durkheim est moins catégorique que certains de ses prédécesseurs. Il considère cependant qu'une détermination sociale, guidant les comportements des individus dans un sens favorable à la collectivité, demeure nécessaire au maintien de l'ordre et à l'intégration de ces individus.

En l'absence de contraintes éducatives, favorisant l'intériorisation de comportements normatifs, les personnes peuvent être conduites à l'*anomie*. Ainsi, des décisions, apparemment individuelles comme le *suicide*<sup>358</sup>, résulteraient en réalité, d'un dysfonctionnement né de la rupture du lien social organique ou d'une carence socio-éducative par absence de règles claires imposant un comportement normalisé.

L'intériorisation de la culture reposant sur l'intériorisation d'autrui : la répétition, l'imitation, les sanctions en deviennent dans certaines approches (surtout chez les culturalistes), les moyens privilégiés. Ajoutons que le regard et le jugement de l'autre participent à la structuration de l'identité.

Certaines approches sociologiques, comme certaines pratiques éducatives - (encore bien vivantes aujourd'hui, quoiqu'officiellement controversées), - prétendent à l'efficacité, par pure inculcation de principes indispensables et coercitifs imposés *nécessairement* aux enfants.

Ces "visées normatives" furent parfois prêtées aux sociétés traditionnelles - par essence-même peu évolutives - et - pour ces mêmes raisons -, à celles qui nous ont précédés dans les siècles passés. Elles restent au demeurant, le présumé de base de toute idéologie qui tente d'instaurer une société meilleure par un ordre absolu !

Pour résumer ce paradigme il faut retenir quatre points fondamentaux :

« - le but de la socialisation est avant tout l'adaptation de l'individu à la société et la préservation de l'homogénéité sociale ;

---

<sup>357</sup> TYLOR E B , *Primitive culture*, 1981.

<sup>358</sup> DURKHEIM E, *Le suicide*, Paris, PUF, 1897.

- l'enfant est conçu comme une cire molle que l'on peut aisément modeler par une action méthodique ;
- la socialisation procède d'une action unilatérale des adultes, parents, professeurs, sur l'enfant ;
- la socialisation primaire exerce un effet irréversible sur la formation de la personnalité adulte dont les adaptations ultérieures ne pourront constituer que des variations à partir de ce modèle original <sup>359</sup> ».

## Le paradigme de l'interaction

Il devient très difficile de prétendre aux thèses précédentes dans les sociétés modernes, caractérisées désormais par la complexité et le mouvement. Tout individu semble aujourd'hui porteur d'une personnalité spécifique et composite, constituée d'une palette originale où se conjuguent des attributs personnels (physiologiques, psychiques, pulsionnels) et des traits socioculturels transmis par des sources diverses. Et le socialisé ou le socialisable réagit de moins en moins comme un agent passif ou une cire molle sur laquelle il suffirait d'imprimer un comportement définitif pour que règne à la fois l'harmonie sociale et une bonne adaptation de l'individu.

Désormais, la "personnalité kaléidoscope" de sujets aux multiples appartenances, en contact avec des cultures et non plus une culture, pose de nouveaux problèmes aux institutions (écoles, familles) qui demeurent, - malgré tout - , chargées de l'éducation des individus. Or comment passer de modèles éducatifs aux contenus monolithiques et stables, - correspondant à des sociétés évoluant très lentement et qui ont inspiré les courants fonctionnalistes ou culturalistes, par exemple - à des modèles incluant la complexité mouvante des nouvelles données en cours ?

Car il n'en demeure pas moins qu'une socialisation efficace et une intégration sociale vont de pair !

Les problèmes posés à l'institution scolaire par des élèves aux difficultés multiples : démotivation, comportements de déviance, "désocialisation", "déréalisation" (que nous avons évoqués dans l'introduction et dans le chapitre portant sur l'importance et la nécessité de rituels éducatifs, p.105), nous apparaissent comme les révélateurs de plus en plus contrastés d'un changement culturel largement amorcé.

Les normes, les valeurs, les comportements, faute de bornes et de recentrage, circulent en interférence et se neutralisent. On retrouve chez certains individus, la tendance "anémique", par absence de règles claires, telle que l'avait défini Durkheim. On retrouve aussi, dans le prolongement de ce concept, les arguments de Merton<sup>360</sup> montrant, à son tour, que l'individu n'ayant pas acquis les moyens nécessaires pour arriver à certaines fins pourtant exigées de lui - comme la réussite scolaire par exemple - , risque des déviances sous forme de rébellion ou de repli.

Au cœur des contradictions et des mutations accélérées des temps modernes, un nouveau paradigme, quasiment opposé au précédent, a émergé, saisissant les processus de socialisation dans leur mouvement et leur complexité croissante.

Diverses approches prenant en compte la mobilité du monde contemporain ont trouvé leurs sources dans les travaux de G.H. Mead<sup>361</sup>, fondateur du courant interactionniste : la dimension interactive permet en effet d'intégrer l'existence d'éléments mobiles et différents. L'individu n'est plus considéré comme un récepteur passif ou exclu de sa propre construction ; il devient, au contraire, un acteur influent, intégré à un système qui l'influence à son tour.

Pour Mead, comme pour Max Weber, le fait premier est l'acte social qui implique l'interaction de différents organismes et l'adaptation réciproque de leur conduite dans l'élaboration du fait social.

La socialisation est alors décrite comme construction des identités sociales dans l'interaction et par l'interaction - ou la communication - avec les autres. «...cette théorisation a le mérite de mettre "l'agir communicationnel", (et non plus "instrumental"), au centre des processus de socialisation et de faire dépendre l'issue de la socialisation des formes institutionnelles de la construction de Soi et notamment des

<sup>359</sup> COLLECTIF(ETIENNE J., BLOESSE F., NORECK J.P., ROUX J.P.), *Dictionnaire de la sociologie, les notions, les mécanismes, les auteurs*, Hatier, Paris, 1995, p 179.

<sup>360</sup> MERTON RK, *Elément de théorie et de méthode sociologique*, 2ème éd, Paris, Plon, 1965

<sup>361</sup> MEAD G.H., *Self, Mind and Society*, (1933), *L'esprit, le Soi et la Société*, présentation de J. Caseneuve, PUF, Paris,1963.

relations communautaires (et non seulement “sociétaires”) qui s’instaurent entre les socialisateurs et les socialisés.<sup>362</sup>»

A la base de cette perspective :

- « - le but de la socialisation est l’épanouissement de la personnalité de l’enfant, plus que son adaptation à la société existante ;
- l’enfant joue un rôle actif dans le processus de sa socialisation et construit son identité sociale à travers les transactions qu’il noue avec son entourage (camarades, parents, professeurs) ;
- le processus de socialisation est réciproque et l’enfant contribue dans une certaine mesure à socialiser ses parents ;
- les effets de la socialisation primaire sont réversibles et pourront être grandement modifiés par les expériences ultérieures <sup>363</sup> ».

Ces axes divers des théories interactionnistes nous paraissent dans leur ensemble mieux correspondre à l’esprit de la démarche que nous avons déployée. Encore que la première perspective énoncée ici, à savoir la primauté de l’épanouissement de l’enfant sur son adaptation sociale, nous paraît infondée si ce n’est infondable, mais nous reviendrons sur ce sujet un peu plus tard.

## c) Socialisation et rôle socialisant de l’imaginaire

Si les théories de la socialisation ont orienté le sens de ces recherches selon différents paradigmes liés à des périodes, à des cultures ou à l’observation de certaines sociétés, *comment l’imaginaire, carrefour anthropologique de la psyché et passage obligé où se constituent (sans doute), en filigrane, les tendances diverses de ces paradigmes, pourrait-il être pris en compte ?*

Car, nous l’avons montré, en nous référant au “trajet anthropologique” défini par Gilbert Durand, l’espace imaginal joue le rôle permanent d’un carrefour où se distribuent des tendances orientant tour à tour les évolutions individuelles ou collectives.

Trois années d’expériences vécues sur le terrain, nous révèlent, a posteriori, le rôle actif et sous-jacent de la fonction imaginante dans les processus de socialisation. En effet, notre recherche, influencée par la complexité du système à l’intérieur duquel elle était engagée et parallèle à notre prise de conscience de différents phénomènes, s’est elle-même transformée de manière significative.

Dans une relecture critique et globale, nous avons donc tenté de dégager la genèse, de ce qui nous apparaît aujourd’hui plus clairement comme le rôle socialisant de l’imaginaire.

### - première étape

Faut-il rappeler que nous avons, lors de nos applications méthodologiques, travaillé avec des élèves dont la plupart étaient profondément démotivés ? Dans un tel contexte, les préoccupations de l’équipe pédagogique dont nous faisons partie, conditionnée par des perspectives professionnelles et marquées par l’ambiance du milieu scolaire, imprègnent notre démarche. Or, ces préoccupations restent d’abord liées à l’espoir d’un changement d’attitude des “apprenants” devant une tâche à réaliser. Les documents recueillis et l’analyse qui les suit, indiquent une “focalisation” de notre équipe sur les productions et les attitudes de chaque élève, pris comme individu.

---

<sup>362</sup> DUBAR C., *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1995.

<sup>363</sup> COLLECTIF (ETIENNE J., BLOESSE F., NORECK J.P., ROUX J.P.), *Dictionnaire de la sociologie, les notions, les mécanismes, les auteurs*, Hatier, Paris, 1995.

Nous avons repéré, par ailleurs, dans nos *présupposés implicites*, l'idée d'un mouvement pressenti dans la dynamique de la motivation : une première réussite, liée à la stimulation de l'imaginaire, doit permettre à un individu d'éprouver une satisfaction personnelle ; l'individu recouvrant en partie la "face" qu'il a perdue lors d'échecs accumulés, retrouve alors une parcelle de sa motivation ; par conséquent, son comportement général s'améliore et il s'intègre un peu mieux.

L'engagement de ce type de processus se déroulant en boucles successives, entraînerait ou générerait une nouvelle motivation, d'où une chance de réussite plus grande qui serait éventuellement transférée dans d'autres disciplines.

Ces différents espoirs, relations de cause à effet par trop systématiques, expliquent l'importance accordée à la présence d'une équipe d'enseignants qui encourage à faire les ponts avec les autres matières et invite les élèves à réactiver les nouvelles habitudes acquises.

Les analyses de cas attestent que certains des mécanismes de la motivation et de la créativité vont effectivement se mettre lentement en marche. Cependant, les exemples de Rob (p.139) et de B (p.141) en particulier, mettent en évidence deux formes de difficultés et deux stratégies d'adaptation sociale différentes l'une de l'autre.

Dans le premier cas, Rob paraît inhibé. Il communique le moins possible avec le monde extérieur. Son appartenance à une "dynastie" d'élèves en échec l'enferme, socialement, dans une stigmatisation avérée par ses résultats.

C'est sur la perspective du "beau" comme élément intermédiaire entre Rob et le médiateur, que s'amorce ce qu'on doit considérer comme un dialogue. Peut-on croire que ce "sixième sens" qui est la faculté de concevoir le beau, « constitue, ipso facto, une troisième voie de connaissance, à côté de la raison et de la perception usuelle, pour pénétrer un nouvel ordre de réalité ? Cette voie privilégie plutôt l'intuition par l'image que la démonstration par la syntaxe.<sup>364</sup>»

L'argument déclencheur, c'est-à-dire celui qui va stimuler l'éveil de Rob pour se redresser, repose sur un désir naissant d'échanger le "beau". Trois facteurs s'entremêlent qu'il s'agit, semble-t-il, de réintégrer : le geste de faire, les résultats dans la projection perceptive et la représentation mentale. D'un état premier qui se manifeste comme une prostration tournée vers l'intérieur, un nouvel état ouvre un *passage* entre le geste, le trait, l'image mentale.

Le cercle circonscrit objectivement et subjectivement l'ensemble de ces éléments, il sert de support symbolique à l'aller et retour entre l'intérieur et l'extérieur. Ce nid accueillant pour l'expression première de Rob passe par le dessin. Echappant à la contrainte de devoir parler, ce qui reste très difficile pour lui, il peut montrer. Nous remontons, en amont de la parole, au point où se constitue, à partir de la topologie de l'espace, l'intuition et la logique de l'image. La réussite muette mais visible interrompt le cercle vicieux de l'exclusion fatale..

Cette amorce d'un mouvement ou plutôt - pourrions-nous ajouter en rebondissant sur la racine latine de ce mot : "motus" - d'une motivation, déclenche, simultanément, la possibilité de communiquer : elle entraîne à la fois l'individu dans son œuvre et dans son attitude sociale. Comme nous l'avons déjà dit : l'œuvre en habilitant, réhabilite.

Quant à B, c'est son refus affirmé de l'institution et son agressivité vis-à-vis de ses pairs qui constituent d'abord une conduite destructrice et autodestructrice. Les chiffons de papiers griffonnés subrepticement n'attirent d'abord que reproches et regards réprobateurs : on (les professeurs et les autres élèves) l'ignore et son mouvement ouvert de résistance ne recueille ni reproches directs, ni adeptes. Evitant de renforcer ses mécanismes de défense en nous opposant institutionnellement à lui, nous ne lui posons longtemps qu'une question : celle du choix de son attitude. Il a certainement de bonnes raisons de se comporter ainsi ! Nous suggérons que si ces bonnes raisons sont découvertes, il aura peut-être la possibilité d'autres choix, pour les mêmes raisons. C'est autour de ces questions qu'une réponse va s'exprimer, comme si B. ne l'avait pas fait exprès, dans un paysage tracé par surprise et suivi d'un texte. La réponse est claire, le "carré bien renommé de B." nous a dit beaucoup de choses. Le déblocage s'amorce : la relation sociale enclenche le désir de l'œuvre et inversement.

Dans un tout autre ordre d'idées, ce qui nous semble aujourd'hui discutable, car révélateur de la relation pédagogique telle que nous la pressentions d'abord, et malgré toute la "bonne volonté" de chacun, c'est d'avoir, cette année-là, limité l'observation des phénomènes au seul sens maître-élèves ! Certes, l'attitude

---

<sup>364</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 18.

empathique revendiquée, permet une approche intéressante des résultats. Cependant, notre équipe reste malgré tout imprégnée d'un esprit "pédagogiquement correct" ! Serait-ce la trace d'une certaine idée de l'éducation qui rejoindrait les théories premières des pères de la sociologie et le paradigme du "sens (direction) du conditionnement" : les adultes inculquant aux enfants ce qui est bon pour eux, savent aussi ce qui est bien dans leur évolution ?

Au-delà de ce qui ressort de cette interprétation critique de notre travail, il est intéressant, malgré tout, de constater des progrès dans les productions graphiques, dans les textes poétiques, dans l'attitude générale des élèves devant leur tâche.

Mais nous avons aussi relevé, lors de cette étape, les manifestations d'un changement d'attitude radical de certains adolescents vis-à-vis de l'autre, vis-à-vis des autres... !

Or, cette évolution positive du comportement social est-elle vraiment consécutive aux résultats "scolaires" ou plutôt ne leur serait-elle pas intrinsèquement liée ?

Car, à ce stade de l'interprétation et reconsidérant cette première étape de la recherche, nous constatons que *tout en s'affirmant comme moi créateur, l'individu change sa relation avec les membres d'un groupe.*

## - deuxième étape

Ces premières réflexions ont induit, en elles-mêmes, l'importance de la partie collective du projet, et nous avons, par conséquent, renforcé ce dernier. Dans cette seconde étape, le projet contient désormais deux dimensions :

- l'une, conduit à la réalisation de l'œuvre de chaque élève : mandalas et poésie ;

- l'autre, relie l'ensemble des projets individuels dans une œuvre commune. (créer un livre : *la poésie de la géométrie*, p.154 ; suivre un "stage d'été à St Martin d'Hères-Plage", p.161 ; dessiner sur un fond musical commun : Mozart, Stravinski (p. 162 à 167).

L'articulation de ce double projet, - concernant à la fois l'individu et le groupe, renforcée par un "rituel éducatif" allant dans le même sens - , sous-tend en effet la fabrication d'un livre : *La poésie de la géométrie* ou le déroulement des "classes d'été" : ces activités instaurent la complicité du groupe à cause de leur forme incongrue. Dans les classes de français, la musique, comme élément du projet collectif, remplit le même rôle.

Dans l'enrichissement de ce nouveau contexte, *le moi créateur et le groupe se construisent autour d'un projet commun.*

Nous remarquons alors l'accélération et l'amélioration de l'ensemble des productions et simultanément une multiplication de signes d'appartenance au groupe : solidarité, encouragement, plaisir avoué d'être ensemble, etc. (Analyse de cas p. 154 à 167)

Entraînée, nous aussi par un mouvement dont nous faisons partie, nos analyses et nos observations se sont déplacées : le regard maître-élèves s'est élargi au regard maître-groupe ; mais ce qui ressort désormais de manière importante, c'est la prise en compte du point de vue des élèves - eux-mêmes - à propos de leur évolution personnelle et de leur compréhension du groupe dans son ensemble : le moi, les autres, les professeurs, nous (entretiens p.168 à 207).

Cette double lecture que nous désignerons, en reprenant les termes de Weber, comme méthode "compréhensive", va nous éclairer plus largement sur l'importance fondamentale de la relation au groupe.

Il apparaît en particulier, dans les entretiens conduits auprès des élèves, que le "déblocage" de plusieurs d'entre eux, c'est-à-dire le commencement d'une attitude "participative", ne s'est opéré que parallèlement à l'émergence de l'esprit d'équipe, de la confiance, de l'entraide, ainsi que de l'échange de signes et de gestes de *reconnaissance*.

Nous constatons alors que *l'acte de faire et l'acte de faire ensemble se trouvent liés dans un "sens commun"*.

## - troisième étape

Dans cette phase, tout en limitant le nombre des analyses, en nous recentrant sur les témoignages de cinq élèves, nous allons un peu plus loin dans l'interprétation. Certes, nous ne débouchons sur aucune statistique quantitative et nous nous cantonnons à une prospective qualitative à l'intérieure de laquelle chaque individu porte sa propre évolution.

Une chronologie comparative entre les diverses situations nous paraît, elle-même, difficile à respecter : c'est, cependant, en nous appuyant sur une forme de généralisation sommaire, liée aux besoins de communiquer plus clairement nos analyses, que nous construisons schématiquement notre théorisation, en distinguant trois phases dans l'évolution des élèves :

b) D'un état "séparé" à un état "interactif"

- 1) l'"état initial", celui de la rentrée scolaire,

- 2) les "états intermédiaires", ou manifestations individuelles de transformation, surgis au cours du déroulement de notre expérimentation,

- 3) l'"état suivant", au terme de l'année scolaire.

Les différents entretiens et leur corrélation avec l'expression du message instantané contenu dans l'AT9, forment la matière composite et évolutive de cette interprétation(1994-1995, p. 169 à 210)

## - 1) première phase : l'"état initial"

caractéristique : un état de *séparation*.

Après leur réorientation, pour "raison d'échec scolaire", des individus se trouvent regroupés sans projet et, il va sans dire, sans leur consentement. Les manifestations physiques et sociales de l'ensemble de ces élèves expriment le refus, le rejet de l'école et celui des pairs regroupés, eux aussi, pour raison d'échec. Le non-engagement dans la classe qui s'exprime d'abord *visiblement*, combine l'indifférence ou l'agressivité, la passivité ou la résignation.

Cette situation ressentie comme excluante, conduit l'individu à s'exclure lui-même par son attitude sociale ou scolaire. Devant toute consigne, proposée par "l'institution", il reste possible, en effet, de ne pas faire, de mal faire, de faire autrement, de dissimuler qu'on ne peut pas faire, de dissimuler qu'on peut faire...

Les thèmes de l'isolement, du refus de l'école, du rejet des autres, du rejet des activités s'expriment aussi bien dans les productions des adolescents que dans leur attitude générale. Ils apparaissent de façon plus indirecte dans les réponses larvées ou stéréotypées des entretiens.

La perte de confiance en soi ou dans l'autre s'exprime de plusieurs manières : méfiance déguisée envers les adultes, indifférence ou malveillance déclarée aux pairs, refus de se risquer au jugement de l'autre par un non-engagement.

Le groupe est artificiel : c'est un "agglomérat aléatoire" dans lequel chacun se tourne le dos et déclare vouloir en rester là.

A cet *état de séparation*, lié à l'absence de tout projet, il faut ajouter l'absence de codes partagés (insolences, bagarres, provocations, postures, insultes), autres éléments de séparation.

Le message transmis par l'intermédiaire des AT9 révèle en profondeur et directement la relation à l'institution et la motivation de chaque élève.

Il confirme, à côté des attitudes et des entretiens, mais d'une manière tout autre, l'état de séparation :

- thèmes incohérents (Au, AT9, p.174),

- éléments juxtaposés, sans liens entre eux (Jo, AT9, p.198, aucun élément n'est associé à un autre),

- omissions ( Al, p. 186, a éliminé le monstre),

- absence de créativité ( Ro, p.203 Il dit lui-même qu'il ne voit pas ce qu'on pourrait raconter comme histoire).

L'expression d'une temporalité problématique, excluant toute construction d'un récit, se traduit par une composition fragmentée, incohérente, figée ou chaotique. Pas de liens, pas de mythes, ou des mythes contradictoires (Au, AT9 p.174). Le gentil monstre et la mort probable du méchant petit bonhomme d'un côté, et de l'autre côté, au-delà de l'écran, la cascade de chiffres et de lettres où se laisser emporter). Une

histoire impossible ou une non-histoire semblent aller de pair avec l'absence d'un processus de communication possible avec les autres.

L'absence de sens ou le non-sens, l'absence de formes et de normes fondant un projet (individuel ou collectif) conduisent à ce qu'on peut désigner comme une sorte d'*anomie scolaire*.

Les quelques productions spontanées demeurent répétitives (Au, premiers mandalas, p.177) ou d'inspiration très pauvre. Nous assistons, en quelque sorte, à un "endormissement" ou à une "panne de la fonction symbolique".

## - 2) deuxième phase : les "états intermédiaires"

caractéristique : *constitution d'un groupe et naissance d'une attitude participative des individus*

L'apprentissage d'un cadre commun (rituel éducatif), de codes relatifs à soi-même et aux autres, l'apprentissage du tracé de figures symboliques simples et rigoureuses, mais incitant à une participation créative, l'aide à l'édification d'un "langage" à tendance poétique et métaphorique, tentent de stimuler la fonction imaginante, de mettre ou de remettre en activité la circulation d'éléments complexes :

- le moi et son œuvre (prise de conscience de soi : territoire, outils, gestes, postures, émotions, sentiments, "gestes mentaux"<sup>365</sup>),

- le groupe (rituel commun, respect de la parole, partage de compétence),

- l'ensemble des deux (échange amorcé de liens allant du moi au groupe et réciproquement, dans un "milieu" favorisant la circulation de toute information).

Des individus d'abord séparés : élèves en rupture qui ne se connaissent pas, qui n'ont aucune envie d'être là et n'ont aucun projet, vont se mettre à constituer lentement un petite "communauté" autour de l'acte de créer seul et ensemble.

En s'appuyant sur des formes symboliques anthropologiques, donc *universelles*, tout en étant combinatoires à l'infini, donc *créatives* ; en s'appuyant, par ailleurs, sur une liberté d'expression poétique ou métaphorique, - c'est-à-dire sur la double forme d'un tracé symbolique et d'un langage non contaminé par les échecs antérieurs - , l'individu arrive à dépasser le danger qu'il y a ou qu'il y eut dans le passé, à oser s'exprimer en présence de l'autre.

Il s'agit, en retrouvant dans l'Œuvre de chaque individu ce qui est semblable (cercles, triangles, carrés) et cependant distinct, d'éveiller une certaine curiosité sur soi-même et vis-à-vis des autres. Comment différents mandalas sont-ils obtenus avec la même forme au départ ? Comment les mots des uns s'associant à ceux des autres s'agencent-ils pour constituer la matière d'un langage à la fois individuel et commun ?

Il s'agit de prendre de l'assurance, de prendre "de l'existence", grâce à la rencontre du regard de l'autre et de son propre regard sur l'œuvre tracée ; il s'agit aussi de constituer un langage singulier, partagé par tous : "langage d'un peuple" comme le disait Hegel, qui résonne de la même façon dans la conscience de tous, expression construite ensemble de ce que chacun pense, engageant cette mini-société autour de chaque œuvre (palettes de mots).

Grâce au rituel, marquant le temps et l'espace, les règles du jeu, la place de chacun, les codes et les savoirs sont rendus explicites (entretien avec Jo, p. 209), la régularité de certains "gestes" partagés comme signes de reconnaissance (ex : les dix doigts de la main), la dextérité apprise ou reconquise, sécurise et apprivoise (Jo, p. 209) ; les risques de pièges sont déjoués (Au, p.208-209 ; Jo, p.209)).

Nous assistons alors, *de l'intérieur*, à l'émergence d'un mini-système social constitué d'éléments entrant progressivement en interaction (p.207 à 209). Ces éléments sont activés grâce à la fonction symbolique et nous ne saurions dire dans quel ordre :

- prise de conscience de soi : corps, cœur, esprit (Ro, p. 204, Jo p.201) ;

- prise de conscience des autres : territoires, parole (Au, p. 182, allusion à l'attitude de Mo) ;

- mise en évidence des compétences diverses de chacun : voir, entendre, donner à voir ou à entendre (Ka, p.196, "On est content d'écrire des poèmes parce qu'on est bien ensemble !") ;

- recherche collective du sens (Al, p.207, La palette de mots) ;

Naissance ou rétablissement d'un récit : l'histoire du groupe se constitue, le temps du mythe se recompose (p.207 à 209)).

---

<sup>365</sup> Termes empruntés à la Gestion Mentale.

Avec des valeurs, une histoire, un rythme, la naissance et l'évolution de cette petite société, dont les épisodes sont relatés clairement par les élèves lors des entretiens émergent de la construction simultanée d'une œuvre individuelle au sein d'un collectif social.

Les phénomènes de "déblocages", c'est-à-dire ceux qui font passer l'individu d'un état de "séparation" à un état "d'inclusion" ou de participation à la vie du groupe, sont très divers : impossible d'opérer une généralisation ! Certains de ces phénomènes sont spectaculaires et se rapprochent de "l'insight" décrit par les chercheurs lors d'une découverte (c'est le cas de la proposition subite d'Au pour offrir d'écrire un texte à Ro : Au, p. 179). D'autres s'observent manifestement (comme la production de Al, p.188, La rose des vents), d'autres encore, s'expriment par les mots en cours d'année ou plus tard dans les derniers entretiens (Au, p.207-208, "... c'est ce que je ressentais par rapport au groupe, au début, je croyais que je ne pouvais pas laisser libre-court à mon imagination...").

Ce qui semble *fondamental*, c'est cette envie soudaine d'aider l'autre et de le voir accepter une aide ; cela implique une reconnaissance mutuelle de la *personne* et de son œuvre (Ro, p. 208, "Les textes d'Au me plaisaient, moi je préfère dessiner.").

"L'ambiance", décrite comme fondamentale, est évoquée de nombreuses fois. Les mots prononcés spontanément parlent de la "confiance", du "respect", du "bien-être", du "plaisir", pour reprendre les termes utilisés le plus souvent par les adolescents (Témoignages rétrospectifs).

Dire, écrire, lire, donc faire ce dont on se croyait incapable depuis longtemps ou depuis toujours, entre dans les "acquis" progressifs, reconnus et encouragés par les protagonistes.

Pour les uns, il s'agit de renouer avec le souvenir d'un passé où l'école fut constructive (Au, p. 182), pour d'autres de découvrir avec émerveillement que chacun peut "avec bonheur", imaginer, créer, inventer (Au, p. 209).

Cette étape intermédiaire se caractérise, par une "association" ou une "réassociation" avec les autres et avec différentes parties de soi-même qui paraissent neutralisées, "bloquées", enfouies au fur et à mesure d'échecs accumulés, ancrés et liés à la rencontre avec l'autre. Rappelons, par exemple, que l'orthographe n'est pas seulement une affaire de don ou de logique, mais engage l'identité profonde de l'être puisque la "faute" d'orthographe, entre autre, participe du message tout entier communiqué à un lecteur.

C'est ainsi que l'audace d'utiliser le langage nécessite une éthique des droits et des devoirs pour ceux qui la partagent. En ce sens, la connivence, une extrême proximité, la bienveillance et la rigueur<sup>366</sup> du médiateur sont fondamentales ; sans ces ingrédients, on ne peut "prendre" la parole : on risque alors de rester, pour longtemps, privé de dire le monde !

Le rétablissement de ce "passage" communicationnel, entraîne la recomposition d'une identité sociale et le rétablissement possible d'un lien entre un passé, un présent et un avenir, en référence, quoique non superposable, avec l'histoire du groupe-classe *communautaire* et momentanément constitué.

### - 3) troisième phase : l'"état suivant",

caractéristique : *vers une reconstruction individuelle et collective de la temporalité*

L'étude des AT9 que nous avons choisi d'utiliser comme "marqueurs comparatifs" d'une évolution des réponses de l'imaginaire, nous avait informée sur ce que chaque individu avait à communiquer à l'institution ; elle informe bientôt, au terme de l'année scolaire, sur le chemin parcouru.

Ces tests deviennent, en effet, les compléments essentiels des entretiens, en temps que trace manifeste ou non de la réorganisation du graphisme en direction d'un récit. La transformation du sens de chaque œuvre s'opère très individuellement et très différemment. Pour certains, elle devient plus communicable (p.187), plus cohérente (p. 180), moins chaotique (p.195), moins morcelée (p.193). Pour d'autres, l'évolution reste imperceptible dans la configuration de l'AT9 (Ro, p. 205), alors que, (comme c'est le cas pour Ro p. 207

---

<sup>366</sup> BENTOLILA A, "Maîtrise de la langue et destin scolaire", Actes du colloque international de gestion mentale, 30 et 31 mars 1996. Edité par l'IIGM, 7 rue du Maréchal Foch, 91400 Orsay.

à 209), l'entretien exprime, au contraire, le sentiment d'une motivation nouvelle, d'une admiration pour soi-même et celui d'un progrès personnel.

Au cours des derniers entretiens nous avons surtout repéré, dans le discours des élèves, l'importance du *milieu* et l'importance de la *médiation* pour créer cet espace-temps pédagogique, favorisant patiemment la circulation de toute information. En effet, ce véritable "bouillon de culture"<sup>367</sup> selon une expression empruntée au biologiste, ce "mi-lieu", prend place comme une "troisième dimension" : c'est lui qui rend possible l'échange en tous sens, de toute information entre le moi et le groupe.

Cette interprétation de nos résultats met en évidence trois phases ou trois directions qui ont, semble-t-il, quelque chose à voir ensemble : *individualisation, coopération, interaction*.

Entre le temps individuel et le temps collectif, la fonction imaginante trouve sa place au cœur de la construction d'une temporalité liée au sens : le moi, les autres et nous qui faisons partie d'un ensemble.

## **d) Individualisation, coopération, interaction**

Cette visibilité nouvelle, car rétrospective, du contenu intersubjectif des observations retenues, nous informe donc autrement que nous ne l'envisagions d'abord, sur le sens des réajustements successifs de notre protocole en particulier : celui-ci émerge de l'intérieur. L'équipe pédagogique dont nous faisons partie, évolue *in situ*, sous l'influence de l'ensemble du système.

Il n'y a donc plus comme nous le présupposons lors de la première année, de relations générales de causes et de conséquences dans l'évolution de l'élève ; aucun des participants ne ressemble à l'autre dans sa motivation. Voilà pourquoi les perches qui permettent d'entrer dans le jeu du système doivent être tendues simultanément ; l'information ou la communication doit pouvoir circuler aussi librement que faire se peut, dans un milieu circonscrit (ici le milieu scolaire et en particulier la classe), où les codes, les signes et les règles sont appris et conquis *méthodiquement* et dans lequel on tente d'éliminer, autant que faire se peut, les "vieilles" angoisses, les entraves et les pièges. L'audace de créer ne s'exerce que dans la mesure où elle est accompagnée du respect de l'autre.

Car « l'acte d'écrire ou de peindre est expérience d'émerveillement ; on n'est plus le simple secrétaire d'un soi-même fiché, mais acteur étonné de pouvoir dire et écrire la chronique d'un soi-même inconnu et nouveau ; *le langage nous révèle à nous même* ; l'écriture ne désigne pas les limites de l'expression, elle révèle l'infini de ce qui précisément ne pouvait être dit. *Ce qu'on avait à dire est bien vite supplanté par ce qu'on se surprend à écrire ou à peindre, au point que se trouve vécue la possibilité de naître dans l'écriture, par l'écriture.*<sup>368</sup>»

La "mise en œuvre" d'un tel système incluant simultanément, comme réponse aux échecs scolaires, différents éléments interactifs dans une action créatrice vécue au sein d'un groupe participatif, diffère, fondamentalement, d'autres formes de "médiations" ou de "remédiations", procédant par séparation, localisation et individualisant le problème.

Il ressort de l'interprétation de l'ensemble des trois phases de notre expérience que : *le "système apprenant" se compose du moi créateur et de toute sa personne (corps, cœur, esprit), se construisant avec l'ensemble du groupe et avec le médiateur qui crée, de l'intérieur, un milieu favorisant et activant la circulation de toute information.*

Des liens avec les théories interactionnistes, visant à l'épanouissement de la personnalité liée à son adaptation à la société, peuvent se faire. En effet, comme il est montré dans ces théories, chaque individu - en l'occurrence chaque adolescent quel que soit son niveau - , entre dans un acte de création qui influence et modifie un groupe incluant aussi les guides ou les adultes-médiateurs. Le processus de socialisation apparaît alors fondamentalement réciproque.

---

<sup>367</sup> PROCHIANTZ A., *Les anatomies de la pensée, A quoi pensent les calamars*, Ed. Odile Jacob, 1996.

<sup>368</sup> DUBORGEL B., *L'enfant créateur, Mythe, réalité, perspectives*, Thèse de Doctorat, troisième cycle, Université de Lyon II, 1975, p 290.

Cependant, dans ce qui demeure notre interprétation, le médiateur reste le garant d'une direction, d'un projet d'apprentissage, d'un contenu : il instaure ou transmet un rituel répétitif qui permet à plusieurs individus « de s'harmoniser ou de se synchroniser, pour préserver la stimulation, gérer la peur, le plaisir, l'agressivité, réguler la rencontre <sup>369</sup> » ; il rappelle les consignes et la place de chacun ; il communique les règles du jeu, créant une ambiance favorable à l'engagement et à la confrontation loyale. L'épanouissement de l'enfant ou de tout individu se réalise alors *en même temps* que l'apprentissage collectif des règles et des normes favorisant un *objectif communautaire spécifique* : en l'occurrence, *apprendre à l'école*.

Au-delà des pistes largement ouvertes par les théories de la socialisation, pouvons-nous maintenant contribuer à proposer d'autres repères, plus spécifiquement en rapport avec "l'imaginaire apprenant" ?

## D'une situation de *séparation* à une situation de *participation*

La plupart des apprentissages se déroulent à l'intérieur d'un modèle général dont les codes sociaux sont considérés comme "connus"... puisque certains les "connaissent".

Les objectifs de "l'Education" portent, quant à eux, sur l'acquisition de savoirs constitués de séries de contenus, programmés à l'avance. Ce "capital culturel", comme l'a désigné Pierre Bourdieu, est décidé d'en haut et prépare, de plus en plus tôt, de futurs acteurs économiques à la "concurrence".

Les disciplines, enseignées de l'extérieur, nous voulons dire dans l'unique sens programme-maître-élèves, préfigurent les réponses de ce qui est juste ou faux, bien ou mal. Dans ce dispositif, s'inscrit un ensemble d'épreuves, permettant le classement des individus à partir de résultats bons ou mauvais.

Un tri opère alors, inexorablement, une hiérarchie entre des élèves trop souvent confondus avec leurs notes : ils deviennent *par leurs mérites* de "bons" élèves ou *par leur faute* de "mauvais" élèves.

Il reste parfois très difficile d'échapper à cette *identité sociale*, véritable *étiquetage* (comme le dirait Goffman), reposant en partie sur un principe de *prédiction créatrice*<sup>370</sup>, qui se propage par une subtile contamination dans les bulletins scolaires, ou rebondit en cascade sur la réputation de dynasties d'élèves appartenant à la même famille ( le cas de Rob, p.137 à 140)

Intervient alors une sélection vécue par l'individu "fautif" d'être en échec, comme une sanction personnelle dont Goffman<sup>371</sup> parle comme d'un *stigmaté*. Cette forme d'échec et son corollaire, l'exclusion, sont en effet considérés comme une faute imputée à l'individu<sup>372</sup>.

De plus, en attribuant l'échec à la personne de l'élève, on insinue que cette "fatalité" est *probablement* liée soit à un défaut d'intelligence (tests, QI) à une sorte de handicap génétique, soit à des raisons sociales contre lesquelles, "malheureusement" (dit-on parfois dans les conseils de classe) on ne peut rien faire ; soit encore aux deux ! Faut-il croire, comme le dit Alain Bentolila, que «les savants croient plus en la rationalité des choses que les enseignants en l'intelligence de leurs élèves ? »

On amplifie alors un sentiment de frustration déjà ressenti par l'individu, devant l'impossibilité mystérieuse de s'en sortir. « Cette cassure entre soi et ce que l'on exige de soi est caractéristique des individus stigmatisés. <sup>373</sup> »

L'histoire se termine, en général, dans des réorientations non-consenties, comme ce fut souvent le cas avec les élèves que nous avons suivis. L'individu abandonne alors toute motivation et participe de lui-même à l'élimination progressive des "ratés" par démission morale, mentale ou physique.

Cet empilage de ruptures accumulées, sans véritables recours, se trouve ancré publiquement : vous pouvez, à l'école, être paradoxalement exclu, tout en demeurant "obligatoirement" inclus, puisque l'école, quels que soient les résultats, reste obligatoire.

---

<sup>369</sup> CYRULNIK Boris, *De la parole comme d'une molécule*, opus cité, p 78.

<sup>370</sup> *Prédiction créatrice* :Théorème de Thomas, repris par Merton R.K. in « Contributions to the theory of Reference Group Behaviour »,1950 . Cit : « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leur conséquences», alors se réalise « un modelage de l'individu sur l'image qu'en ont les autres et la définition qu'ils en donnent » p 140 et suivantes.

<sup>371</sup> GOFFMAN E., *Stigmaté*, Minuit, Paris, 1975.

<sup>372</sup> Il nous est même arrivé de rencontrer des élèves punis d'avoir une mauvaise note.

<sup>373</sup> XIBERAS M., *Les théories de l'exclusion, sociologie au quotidien*, Méridiens klincksieck, 1994, p 113-114.

Ces “séparations” successives et sans recours entraînent un renoncement à l’acte d’apprendre, empruntant différents stratagèmes dont nous retrouvons la trace dans la description des cas que nous avons déjà mentionnés dans la phase initiale :

- s’exclure soi-même, s’isoler, ne plus communiquer, ne plus parler,
- ne pas faire, s’opposer,
- mal faire,
- dissimuler la maladresse de son geste,
- faire autrement,
- faire semblant,
- tout rejeter : manifester sa non-appartenance, sa non-implication.

Et l’on entend, dans le halo qui nimbe ces phénomènes, résonner en un écho confus les mots fatals de démotivation, de désocialisation, de déritualisation.

Or, tout cela pourrait être la conséquence d’une compétition pipée d’avance puisqu’elle fait porter ses méthodes et ses résultats sur un modèle concurrentiel unique et sur la bonne acquisition ou non de savoirs standards inculqués à des individus n’ayant pas les mêmes bases.

Pour inverser cette *fatalité objective* et considérant que l’échec scolaire, l’inadaptation sociale et les pannes de l’imaginaire vont de pair, nous proposons dans notre méthodologie d’offrir une situation pédagogique incluant d’emblée trois directions :

## 1 - Mise à l’épreuve de l’individu ou individualisation :

Le tracé des mandalas exige, comme nous l’avons souligné, des capacités diverses : la sollicitation du moi créateur passe, entre autre, par une prise de conscience de soi et le développement de compétences (ex : jeu éducatif : les dix doigts de la main, p.105).

L’individu est invité à mieux contrôler sa posture et ses gestes, s’appuyant sur le trait d’union du corps signifiant. Il développe sa dextérité par la maîtrise de la main et du trait ; il prend soin de son matériel ; il occupe son territoire en l’organisant.

Il prend conscience de sa responsabilité en matière de motivation. En développant un regard positif sur son projet, il découvre qu’il augmente ses moyens de progresser et de réussir (ex : ancrage inspiré par la PNL, p.112). Il s’entraîne à orienter sa pensée, à la canaliser, en lui donnant des visées de sens précises comme l’attention, la réflexion, la mémoire, l’imagination (ex : Gestion Mentale, p.112).

En effet, les outils, quels qu’ils soient, ne viennent que si on a une conscience claire de leur utilisation !

Cette acquisition de savoir-être ou de savoir-faire permet à l’élève de prendre sa “carrière” en main. A partir de là, il développe des moyens de réaliser son “œuvre” à la fois unique (donc exclusive sans être excluante) et pourtant comparable, communicable (donc inclusive).

Cette manière de s’éprouver (rituel éducatif) pour être mis à l’épreuve (mandalas et poésie) n’a pas pour but de “séparer” les meilleurs et les moins bons, les vainqueurs et les vaincus, par une compétition sélective ou éliminatoire, mais elle vise plutôt à démystifier les clés de la réussite, tout en favorisant une confrontation de l’expression de la créativité de chacun. Dans l’ontogenèse du moi, il y a toujours un moment où l’on doit s’opposer pour s’identifier.

Passer l’épreuve permet l’individualisation, l’individuation. Dans l’affirmation sociale du moi créateur, l’individu prend forme en même temps que son œuvre.

## 2 - Coopération et participation à l’intérieur du groupe

Un autre mouvement impulsé par la méthode est celui de la coopération, de la participation. C’est un moment au cours duquel l’échange des compétences valorise l’individu et enrichit l’ensemble du groupe. Il n’y a pas de confrontation possible en face de productions personnalisées, par essence toutes différentes. L’œuvre prend sa place au sein de l’œuvre collective par complémentarité, par différence, par nuance. Elle se distingue et s’inclut tout à la fois !

Les recherches poétiques, sous forme de *palettes de mots*, permettent, grâce à l'intervention du médiateur, la régulation de la parole, son enrichissement et son ajustement dans un code collectif reconnaissable par tous.

Un lien s'établit par ailleurs entre divers sujets d'apprentissage qui se présentent au cours des recherches et des leçons : c'est l'étude du monde qui nous entoure et dont nous faisons partie.

Cette prise de conscience des autres, de leur territoire, d'un lien de parole relié à la prise de conscience de soi, participe d'un sentiment d'unité à l'intérieur du cercle de la petite communauté sociale (le groupe-classe), en train d'apprendre.

### 3 - Dans un espace-temps communicationnel

Le médiateur organise et anime cet espace de connivence, de confiance. Sa vigilance et ses compétences rendent possible la circulation de toute information : de moi à moi, de moi à l'autre, des autres à moi et "entre nous". Nous avons parlé d'un "milieu", d'un "bouillon de culture", d'une "troisième dimension" à l'intérieur de laquelle des liens se tissent à tous les niveaux. C'est là, dans "l'alentour"<sup>374</sup> que se constitue, en une danse interactionnelle, un réseau permanent de nouvelles connections.

Cela suppose, par ailleurs, « un art pédagogique capable à la fois d'imposer des règles et de comprendre l'erreur. La pédagogie sera efficace dans la mesure de son aptitude à comprendre l'incompréhension rencontrée chez les enseignés. L'âme professorale est toujours tentée par une pédagogie de déroulement automatique et autoritaire d'un savoir gradué d'après ses seules normes purifiées, de cohérence ; elle connaît la tentation d'une pédagogie essentiellement déductive, assez coercitive, et rêveuse d'imposer un savoir d'ange à un psychisme luciférien qu'il faut dresser. Mais le Diable et le Bon Dieu ne communiquent jamais.»

Il s'agit donc de promouvoir une autre attitude compréhensive, proche du Nouvel Esprit Pédagogique (NEP), revendiqué par Duborgel en écho au Nouvel Esprit Scientifique (NES<sup>375</sup>) proposé par Bachelard. Cela nécessite du temps, de la patience, de l'espace et la reconnaissance de la diversité évolutive des individus.

Cet état d'esprit pédagogique prépare l'accueil d'un ensemble "actanciel" qui constitue la théâtralité composite de "ce que l'on pourrait appeler métaphoriquement le moi social<sup>376</sup>". C'est la mise en œuvre ou la "remise" en œuvre de la fonction plurielle et systémique de l'imaginaire, activant "les *personæ* et les personnages du jeu social<sup>377</sup>".

Or, dans l'impulsion pédagogique tridirectionnelle que nous venons de parcourir, nous retrouvons le substrat des trois tendances liées au fondement anthropologique de la psyché, c'est-à-dire au fondement des structures de l'imaginaire telles que Gilbert Durand les a décrites.

#### (1) - Le mode héroïque, entendu comme celui qui distingue ou "exclut"<sup>378</sup>

C'est le moment de l'extériorité, de l'action, du visible.

Il implique un combat, un enjeu, devant lequel le héros se dresse. L'affrontement exige une acuité d'esprit, de la vigilance, le respect des normes.

Le personnage doit faire des choix, évaluer, distinguer, connaître ses limites et appliquer les règles. C'est une attitude "diurne", c'est-à-dire que ce qu'on montre, ce qu'on dit ou ce qu'on voit est comparable, évaluable.

---

<sup>374</sup> CYRULNIK B., *L'ensorcellement du monde*, éd : Odile Jacob, Paris, 1997, deuxième chapitre.

<sup>375</sup> BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1965.

<sup>376</sup> DURAND G., *Introduction à la mythologie, mythes et sociétés*, "Le concept de topique socioculturel", Albin Michel, 1995, p136.

<sup>377</sup> DURAND G., *Introduction à la mythologie, mythes et sociétés*, "Le concept de topique socioculturel", Albin Michel, 1995, p 137.

<sup>378</sup> Exclure opposé à inclure, en un sens directionnel positif, c'est-à-dire tendant à l'*exclusif* et non pas à l'*excluant*.

Ce combat implique la nécessité de s'engager, de s'identifier, de s'engager, d'affronter le monde extérieur. Mais il ne prend son sens que si le héros a des chances de gagner : il est donc important qu'il soit bien armé, qu'il connaisse clairement les règles du jeu, qu'il soit rigoureux et exercé.

Sans ces prérequis, le combat devient impossible : le héros désarmé ou mal armé, humilié, moqué, ressent l'inutilité d'un combat "in-sensé". Il risque alors d'avoir différentes réactions, selon son tempérament :

- soit le héros perdu, désespéré, défait, ne veut plus se battre. Il s'affole, il n'y croit plus, il est culpabilisé ou furieux ;

- soit le personnage, fuyant l'angoisse de cette situation insoluble, se *réfugie* dans la direction inverse, c'est-à-dire dans un "mysticisme" au sens négatif du terme, s'immobilisant, s'enfouissant ou se diluant, et renonçant à tout désir de sens.

## (2) - Le mode *mystique*<sup>379</sup>, entendu comme celui qui "inclut"

Cet autre temps est celui de l'intériorité, du recueillement : celui du retour à l'intérieur de soi-même par la prise de conscience de soi ou celui du retour au sein du groupe. En ce sens, c'est celui de la participation, de la coopération, de la conciliation. Ce mouvement d'inclusion dans ce qui est collectif, pour y trouver sa place et reconnaître celle des autres, induit l'existence d'un sentiment de confiance et d'appartenance à un tout.

Les échanges se déroulent de manière pacifique ; les actes, comme la parole sont ritualisés, réguliers et partagés tour à tour.

La *reconnaissance* et la participation du groupe permettent la naissance d'un langage commun, d'une histoire commune où divers rôles attachés à des "identités identifiables", acceptant une alliance ou une "reliance"<sup>380</sup>, pour construire des projets individuels dans un projet commun.

Le groupe devient alors cercle de connaissances, garant et témoin de cet ensemble : encourageant les exploits, accompagnant les épreuves et protégeant les règles consenties.

Notons qu'un danger pourrait naître de ce second scénario s'il était unique et poussé à l'extrême, celui du renoncement à affronter les problèmes ou les dangers, celui du refuge dans le "tout fusionnel". Certains risqueraient alors de se perdre dans une sorte de magma général, indifférencié ou univoque : effet pervers symétrique d'un déséquilibre hyper-héroïque par trop individualiste et séparatif.

La tension entre les deux pôles héroïque et mystique, pour reprendre la terminologie de Gilbert Durand, trouverait ainsi une régulation naturelle grâce à des activités respectant l'écologie de l'équilibre "imaginant", mais cela rend nécessaire une troisième dimension.

## (3) - Le mode synthétique ou cyclique, entendu comme celui qui "relie" : espace-temps où se crée les liens entre les deux pôles héroïques et mystiques

C'est, en effet, le lieu ou le "mi-lieu", comme nous l'avons déjà souligné, permettant les mouvements intermédiaires entre les deux autres. C'est en quelque sorte le liant, le trait d'union, où se joue la cohérence de sujets... individuels et sociaux tout à la fois. Ce que nous avons désigné comme "troisième dimension" se trouve, en quelque sorte, autour et entre.

Synthétique, cyclique ou disséminatoire, selon les circonstances, ce "milieu" inclut les gestes, le langage, le dialogue, l'œuvre vue ou entendue et tout ce qui conduit la transmission de messages entre les deux pôles individuel et collectif.

Le médiateur transmet les codes, les règles, la place de chacun ; il communique les contenus, montre les compétences ; il oriente, arbitre, libère, autorise. « Des productions nocturnes de l'imagination, de

---

<sup>379</sup> Mystique dans le sens de ce qui a trait au mystère, à ce qui est voilé, indistinct, sensible.

<sup>380</sup> Emprunté à Marcel Bolle de Bal, dans *La tentation communautaire, les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*, éd Université de Bruxelles, 1986.

l'empire bouillonnant et encore inorganisé des images » du langage qui constitue la première catégorie sous les auspices de laquelle l'esprit n'est plus pensé comme intérieur mais comme un milieu qui n'est ni dehors ni dedans, logos d'un monde et non réflexion d'une conscience solitaire <sup>381</sup>.»

Dans notre proposition méthodologique, le médiateur favorise le passage du logique à l'intuitif, du construit au ressenti, du dehors au-dedans, du cerveau gauche au cerveau droit (Sperry, p. 58), en faisant jouer les structures anthropologiques de l'imaginaire au sein des différents niveaux logiques de l'humain : corps, cœur, esprit (Mac Lean p...), dans un échange actif incessant (synthétique ou cyclique), entre différents éléments du système apprenant : moi, nous, le monde.

Dans ces conditions, le tout est *réellement* plus que la somme des parties, car le système en vient à produire, *de surcroît*, du sens. Au carrefour entre l'individuel et le collectif naît l'émergence d'un "point" de vue à la fois subjectif et objectif, par comparaison, différence, par désignation, formes, langage, par "raisons" d'être.

Or rien n'est plus composite et fuyant que le sens ! Sans avoir une prétention à le définir nous pouvons jouer sur l'ambiguïté de quelques-unes de ses multiples nuances.

Il y a le sens qui indique une direction, des repères entre le monde extérieur et le monde intérieur (repères spatiaux symboliques : tracé des mandalas). Celui qui permet d'envisager un territoire : le sien et celui des autres (repères sociaux communicationnels : rituel éducatif). Celui qui permet de s'y inclure ou de s'en exclure.

Celui qui permet de repérer et de gérer l'espace extérieur (plan de travail).

Celui qui permet l'orientation d'un projet actif et sa "visée de sens" dans le temps ou dans l'espace (évoqueries ou advocations mentale<sup>382</sup> : se représenter, se souvenir, inventer, etc....).

Mais le sens recouvre aussi une autre logique, celle du "sensible" : le champ perceptif (cinq sens) induit des sensations aux limites - du réflexologique, - de l'intuition du "beau"<sup>383</sup>, - de la reconnaissance de l'équilibre (posture, respiration ou rigueur du dessin). Il participe alors du sentiment, du plaisir, du bien-être, émotions bien difficiles à séparer !

Comment, en effet, séparer le spatial ou le réflexologique, du geste, du langage, du social ou du logique? A quel moment les sens du sens se séparent-ils vraiment pour faire l'objet d'un chapitre à part : disciplinaire, didactique et solitaire ?

Connaissance, reconnaissance, association, comparaison, quintessence, et les gestes, les "œuvres", les mots, en s'ajustant, deviennent le langage d'un groupe, le "langage d'un peuple" ! « C'est de ce lien que le processus de formation de l'esprit comme de l'espèce dépend essentiellement<sup>384</sup>»

Le "système apprenant", composé d'éléments interactifs est *naturellement* orienté vers une activité communicationnelle, en quête de sens. Le contenu de l'activité peut varier, mais le fonctionnement du système imaginant et socialisant, condition du sens, reste le même.

L'activité centrale : travailler, chanter, pêcher, est une action suscitant des liens entre les différents éléments de ce qui "fait" ou "défait" une société. Or, si l'agir central devient inaccessible ou trop difficile à certains (travailler, apprendre, créer) parce que des individus, touchés par une forme ou une autre d'exclusion, ne peuvent en construire de "représentations actives", il perd alors le "sens commun" et ne sait où s'employer. Pour certains individus "désactivés", les liens avec les autres se relâchent ou ne se font pas, et une "désocialisation" ou une "associalisation" menace par manque "d'attraction" interactive.

Or apprendre ou ne pas apprendre concerne justement toute activité humaine et implique, par conséquent, la recherche permanente d'un "sens commun" qui ne s'acquiert que dans un incessant échange entre le moi et ce qui l'entoure : les autres, les choses, le monde, ...

En cherchant l'équilibre des structures anthropologiques de l'imaginaire, notre méthodologie rejoint par une toute autre voie l'approche "compréhensive" de la socialisation, telle que la définit Claude Dubar<sup>385</sup>. En effet, pour lui, des « "représentations actives" structurent les discours des individus sur leurs pratiques sociales "spécialisées" grâce à la maîtrise d'un vocabulaire, à l'intériorisation des "recettes", à

---

<sup>381</sup> HEGEL G.W.F., *La philosophie de l'esprit d'Iéna*, trad de Jennenser Real-philosophie, Sämtliche Werke, 1805, p 184.

<sup>382</sup> Voir théorie de la Gestion Mentale, p 33.

<sup>383</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 18.

<sup>384</sup> HEGEL G.W.F., *La philosophie de l'esprit d'Iéna*, opus cité, p 211.

<sup>385</sup> DUBAR C., *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1995,

<sup>385</sup> DUBAR C., *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1995, p 105.

l'incorporation d'un "programme", bref à l'acquisition d'un savoir légitime qui permette à la fois l'élaboration de "stratégies pratiques" et l'affirmation d'une identité reconnue. »

« C'est donc bien dans la compréhension interne des représentations cognitives et affectives, perceptives et opérationnelles, stratégiques et identitaires que réside la clé de la construction opératoire des identités. Cette construction ne peut se faire qu'à partir des représentations individuelles et subjectives des acteurs eux-mêmes. Impliquant la reconnaissance (ou la non-reconnaissance) d'autrui, elles constituent nécessairement une *construction conjointe*. En effet, la représentation comme dimension de l'identité ne préexiste pas totalement au discours qui l'exprime. Elle repose sur une activité « mimétique en tant qu'elle produit quelque chose, à savoir précisément l'agencement de faits, par la mise en intrigue. C'est ce passage du "représenté" à l'opératoire, du passif à l'actif, du "déjà produit" au "se construisant" qui permet de définir les identités comme des *dynamiques pratiques* et non des "données objectives" ou des "sentiments subjectifs".

Par suite de leur enracinement dans les deux types d'agir social, l'action instrumentale "stratégique" supposant une prise sur le monde, une catégorie active et l'agir communicationnel "expressif" supposant le partage d'un langage, d'un code de son usage dans des relations directes, ces représentations actives mettant en jeu les divers types de savoir, constituent les meilleurs indicateurs possibles des identités sociales, résultats à la fois stables et provisoires d'un processus de socialisation conçu en termes stratégiques et communicationnels.<sup>386</sup> »

## e) Un modèle différent du modèle en cours

Le modèle éducatif le plus répandu ne semble pas très éloigné du paradigme du conditionnement. Certes, les châtimements physiques ont disparu, mais beaucoup d'apprentissages se font encore par la coercition des notes, des interrogations surprises, des classements, des sélections, vécus comme sanctions, récompenses ou punitions.

La dimension interactive de l'acte d'apprendre, c'est-à-dire celle sur laquelle se construisent les identités et les liens sociaux, apparaît "en idée", sous forme d'aphorismes ou de vœux : elle n'a pas cependant guère de place dans les programmes et les emplois du temps de l'école ! Et les courants pédagogiques fondés sur des échanges interactifs, sont présentés *en théorie*, mais leur pratique demeure le plus souvent marginalisée, suspectée ou privée<sup>387</sup>.

En fait, dans nos sociétés occidentales, l'École privilégie dans son ensemble, l'hégémonie de ce que nous avons défini, à partir de la terminologie de Gilbert Durand, comme le mode héroïque.

Dans la plupart des situations scolaires, les individus, même ensemble, sont "séparés". Ils le sont par la position frontale du maître dirigé vers l'élève. Cette forme de relation spatiale et sociale, isole les individus et ne permet pas la construction, *autour* des apprentissages, de relations interactives construisant un sens individuel et commun.

Les "épreuves" auxquelles sont soumis isolément les individus, se traduisent par des notes concurrentielles ou sélectives, prolongeant l'état séparatif de toute progression.

La non-communication de certaines règles du jeu ou de codes implicites, connus par les uns, méconnus par les autres, aggrave encore une situation d'isolement et de séparation, stratifiant, voire aggravant l'inégalité des chances.

D'autre part le savoir, dispensé trop souvent comme préexistant à l'individu et au groupe, - puisque les réponses en sont objectivement préfabriquées et inspectées, - ne permet pas à la majorité des enseignants d'envisager qu'une partie de la construction de ce même savoir puisse devenir évolutif et facteur de liens sociaux.

Le terme même de *socialisation* semble réservé à l'éducation familiale et demeure généralement exclu du vocabulaire pédagogique. On peut alors penser qu'apprendre repose sur un "capital culturel", - comme le

---

<sup>386</sup> DUBAR C., *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, opus cité, p 106.

<sup>387</sup> Citons par exemple les noms de Montessori, Diel, Steiner, Freinet, Feurstein, La Garanderie etc..., qui de très différentes manières et à différentes époques, préconisent *fondamentalement* la créativité, l'échange, le dialogue pédagogique ou la prise de conscience de soi, mais qui ne restent appliqués que dans des écoles privées, avec des pionniers, ou dans les classes de "tout-petits". Bien évidemment, l'exception confirme toujours la règle !

dirait Bourdieu - , transmis en bloc et qu'en l'absence d'une interaction constructive de sens, cet acte reste très difficilement accessible à certains individus.

Par ailleurs, en mettant l'accent sur le contenu ou la réponse comme finalité, ne privilégie-t-on pas le juste et le faux, le bien et le mal ? Cette vision rigide d'une vie cloisonnée, reflet d'un combat manichéen qu'il faut nécessairement remporter seul pour "gagner" sa vie en se battant, imprègne la conscience collective et commence dans le conditionnement du monde scolaire : enseignants, parents, élèves, revendiquent, très souvent la compétition.

Lors des combats, les classements ou les diplômes superposant la valeur des résultats à la valeur des personnes, il devient aisé de comprendre la non-adhésion progressive des perdants à un système qui les "dévalue" et leur fait perdre la face.

Et les élèves en difficulté, faute de pouvoir se mesurer au combat imposé (car livrés à un futur échec social dont ils étaient déjà les victimes) qu'ils pressentent intuitivement comme fatal et dont ils sont rendus coupables, voient alors leurs "cas" traités essentiellement par de nouvelles formes de séparation : visite chez les *spécialistes* (psychologues, orthophonistes), cours *particuliers*, réorientation, redoublement, etc. Certains enfants ou adolescents sont parfois "suivis" par cinq ou six personnes s'ignorant les unes les autres.

Les *remédiations*, à ce qui nous semble découler d'une situation déjà *séparative*, conduisent ainsi à de nouvelles séparations. Et l'individu "stigmatisé" se voit donc derechef séparé, coupé, scindé et par conséquent il s'exclut lui-même, se resocialisant parfois, comme nous le verrons, avec d'autres exclus<sup>388</sup>...

Pour pallier cette multiplication de séparations, causes et conséquences de l'échec scolaire, nous proposons de réintroduire comme *substrat* à une pédagogie de soutien engendrée par un mode héroïque trop "exclusif", le mode participatif ou inclusif qui lui est *fondamentalement* complémentaire. Pour cela nous proposons de multiplier des situations pédagogiques, permettant de rétablir un équilibre de l'imaginaire, équilibre interactif tridimensionnel et par la-même socialisant.

## B. PERSPECTIVES

### a) Evolution de notre hypothèse

Notre hypothèse de départ était la suivante : *une sociopédagogie qui stimule la fonction imaginante, éveille le moi créateur et contribue à l'adaptation socioculturelle de l'enfant.*

Or, notre réflexion a évolué : stimuler l'imaginaire ne suffit pas si l'individu demeure isolé ; il faut en effet, pour que l'œuvre prenne son sens, qu'elle soit reconnue par les autres et que la créativité se vive comme valeur d'échange à l'intérieur d'un groupe.

Nous corrigeons donc la première hypothèse de la manière suivante : *une sociopédagogie adoptant dans ses pratiques la perspective systémique des structures de l'imaginaire, libère le moi créateur tout en contribuant à l'équilibre psychosocial.*

En respectant l'écologie des trois tendances interactives de l'imaginaire nous trouvons, *naturellement*, un support systémique permettant un (ré)équilibrage psychosocial.

Si l'échec, qui est séparation ou exclusion, est *traité* par des mécanismes de séparation, on saisit mieux que ceux qui tombent dans cette case ne peuvent que "réussir à échouer"<sup>389</sup>. D'où le peu de résultats du *soutien* scolaire ou de la *lutte* contre l'échec scolaire lorsqu'ils ne sont pas envisagés dans leur dimension collective d'échange ; d'où les flèches agressives échangées parfois entre des psychologues et des

---

<sup>388</sup> XIBERAS M., *Les théories de l'exclusion, sociologie au quotidien*, Méridiens-Klincksieck, 1994.

<sup>389</sup> WATZLAWICK P., *Comment réussir à échouer, Trouver l'ultrasolution*, Paris, le seuil, 1988.

pédagogues refusant de travailler ensemble... car formés eux aussi *séparément* et se renvoyant la *défaite* de l'élève<sup>390</sup> !

Les termes employés sont éloquentes : lutte, combat, soutien, fracture, échec ou échouer ; ce vocabulaire "héroïque", reflète un état d'esprit tourné vers des champs de bataille où des états-majors diagnostiqueraient de l'extérieur, avant de voler au-devant de la victoire de l'échec... En réalité, en séparant les élèves en difficulté par divers procédés, nous pensons qu'on entérine et aggrave trop souvent, l'exclusion première née de l'appartenance à des milieux sociaux non-conformes, hors codes requis, culturellement défavorisés et confrontés, sans préparation, à une culture dominante. De même que parfois « en "médicalisant" les problèmes sociaux, on contribue à leur marginalisation ou à leur mise en "ghetto médical" <sup>391</sup>», il nous paraît qu'en misant sur le *cloisonnement* de la résolution des problèmes scolaires, on les amplifie.

Sur un autre plan et comme nous l'avons montré, si le sens naît d'actions prenant place entre le moi et les autres, il est aisé de comprendre qu'une éducation qui exacerbe le modèle de la concurrence, sans offrir à chacun la possibilité de se mettre *régulièrement* à l'épreuve, afin d'accéder au partage du sens, conduit à une dilution de la raison sociale.

A l'extrême, seule une partie de la population (en l'occurrence celle qui impose le modèle pédagogique et culturel, donc celle qui en connaît et reconnaît les codes) accéderait au sens. C'est ainsi que pour certains individus, la question que nous soulevons n'existe pas, puisque leur réussite, - fondée elle-même sur un équilibre interactif : moi, les autres, le milieu -, est reconnue et partagée à l'intérieur de groupes sociaux dirigeants.

Et les arguments renvoyés à ceux qui tentent, à l'intérieur de l'école, d'enrayer la chute de certains élèves, peuvent quelquefois passer d'une indifférence méprisante à une ironie qui vise les héritiers de Cassandre accusés de catastrophisme excessif, de démagogie ou de maternage, et à la violence d'un mur d'acier interdisant toute revendication à une "participation plus interactive" désignée comme dangereux laxisme, émanant de fauteurs de troubles. Ces stratégies de "non-remise en question" du système, en faisant porter l'échec scolaire sur les individus, maintiennent l'inégalité des chances et protègent inconsciemment ou implicitement un "capital culturel" flirtant toujours un peu avec un "capital économique et symbolique"<sup>392</sup> !

## **b) D'un modèle clinique à un modèle anthropologique**

Tout va dépendre à nouveau de l'angle des présupposés retenus. Considérant, pour notre part, qu'en matière d'éducation scolaire le modèle héroïque est largement répandu et qu'il met l'accent sur la concurrence entre des individus et sur un sens préalablement établi de l'objet à apprendre - dont nous avons déjà dit que certains ont "nativement" les codes - , il n'est pas surprenant que ceux qui réussissent considèrent alors que tout individu confronté au message scolaire est plus ou moins apte ou inapte à recevoir cet objet extérieur à lui-même selon ses "dons" ou, "malheureusement" dit-on, selon sa condition sociale.

Cependant, l'éducation requiert malgré tout d'innover pédagogiquement et cela se fait en améliorant l'emballage didactique et la présentation, afin de rendre les programmes les plus attractifs possibles, sans en changer fondamentalement le contenu. C'est ainsi que souvent les *innovations*, reflétées dans les contenus de la formation des enseignants, améliorent le contenu de ce qui se pratique déjà en le renforçant.

---

<sup>390</sup> "Un rapport critique le fonctionnement des Réseaux d'Aide Spécialisés aux Elèves en Difficulté", "face à l'échec, les tenants du tout-pédagogique s'opposent aux psychologues scolaires", le Monde, 16 avril 1997, à partir d'une étude de l'Inspection générale sur les RASED.

<sup>391</sup> XIBERAS M., *Les théories de l'exclusion, sociologie au quotidien*, Méridiens klincksieck, Paris, 1994, p166.

<sup>392</sup> Expressions empruntées à P. Bourdieu. In : *Le sens pratique*, Paris, Ed de Minuit, 1980 ; *La Noblesse d'Etat*, Ed de Minuit, 1989.

Quant à la communication du message pédagogique, elle continue, la plupart du temps, à ne s'établir que dans le seul sens programme-maître-élève, puisque le professeur demeure officiellement le transmetteur efficace, d'un contenu culturel que tout élève doit recevoir et intégrer.

Notre modèle présuppose un angle de vue différent : pour nous le sens de l'apprendre se construit *in situ*, au fur et à mesure des échanges qui circulent entre les éléments vivants du système apprenant. Le sens est donc *par essence* à la fois individuel et collectif. De la tension entre ces deux pôles naît l'émulation qui conduit à l'acte d'apprendre (ou de prendre de...) et de connaître (ou de naître avec...), dont le sens intrinsèque indique, en partie, ce que nous essayons de démontrer.

L'objet appris ou compris est donc un "support à l'échange". C'est à la fois, pourrions-nous dire, un texte et un prétexte. Cet objet peut évoluer. Il peut être compris ou appris de différentes manières. Il peut être considéré sous différents angles ou changer de forme selon les circonstances (niveau, âge, culture, période).. D'autres activités, nous l'avons déjà dit, comme le travail, le chant, la pêche, etc., constituent aussi des *axes* autour desquels se distribue l'échange interactif. L'absence ou la suppression de ces axes, comme *points* de contact et *matière* à engendrer du sens, ne permet pas à une société et à ses individus de se construire en "s'alliant", de s'identifier en se socialisant.

Car, répétons-le, si le contenu ou la forme de l'activité peuvent varier, ce qui, par contre, ne change pas, c'est la fonction socialisante d'une "interrelation" actantielle que nous trouvons inscrite dans la construction même de la psyché, en amont de tout programme pédagogique ou culturel, au carrefour anthropologique de l'imaginaire.

Dans le cas d'une pédagogie clinique, (comme celle que nous pratiquons auprès de jeunes adolescents en grandes difficultés), notre objectif est de tenter de réembrayer le mouvement interne de la psyché pour lui rendre sa dimension tridimensionnelle d'un apprentissage communicationnel. Il s'agit, en effet, d'inviter le sujet-apprenant à produire interactivement du sens (comme c'est normalement le cas avant que l'imaginaire ne tombe "en panne") autour d'un objet à apprendre et dans un acte de création partagé.

Le déclenchement interactif (moi, les autres, et les trois) de ce mouvement, produit la *raison* sociale de cette activité et simultanément une *raison* d'être et d'être ensemble. Car « c'est au sein du groupe que réside l'alchimie de l'apprentissage cognitif ou sensible d'une culture ou d'une contre-culture. C'est dans l'agir ou le vécu en commun que se forment et s'apprennent les règles de vie dans le groupe et de survie dans la société. C'est au cœur du collectif que se constituent les représentations collectives spécifiques aux membres du groupe et qui permettent de fonder la solidarité. <sup>393</sup>»

Une question se pose alors : au lieu d'intervenir a posteriori, lorsque la perte de sens a amorcé la "désocialisation" d'un groupe ou d'un individu, au moment où l'on cherche un délicat rééquilibrage de la fonction imaginante déstabilisée, pourquoi ne pas proposer de chercher d'emblée son équilibre, en adjoignant à un modèle par trop hégémonique (héroïque par exemple), un modèle éducatif général fondé sur la logique profonde de l'imaginaire et favorisant de surcroît la dynamique sociale ?

Ce modèle aurait pour objectif de retrouver ou d'apprendre, au-delà des cultures, les réflexes originels ou les raisons nécessaires et suffisantes qui relient les hommes d'abord dans une petite communauté et éventuellement dans une grande société. Il permettrait, par la prise en compte du fondement d'un équilibre de l'imaginaire partagé, de tisser le lien social qui naît de la rencontre solitaire et solidaire, entre le sens individuel et le sens commun.

## c) Les dangers d'un mode hégémonique

Comme l'avaient observé les ethnologues du début du siècle, il arrive que des tendances, radicalement opposées, s'installent et imposent un modèle de relations sociales dominant.

Ruth Benedict<sup>394</sup>, au début du siècle, a décrit l'exemple fameux des Indiens Zunis partagés en groupes *apolliniens* aux mœurs "incroyablement douces" et en groupe *dionysiens* où les rivalités éclataient constamment en luttes concurrentes et fratricides. Elle avait aussi précisé que dans ces deux formes de socialisation, certains individus se trouvaient mal à l'aise et que "les favorisés de la fortune" possédaient

---

<sup>393</sup> XIBERAS, M., *Les théories de l'exclusion, sociologie au quotidien*, Méridiens Klincksieck, Paris, p175.

<sup>394</sup> BENEDICT R., *Pattern of Culture*(1935), trad.*Echantillons de Civilisation*, Paris, Gallimard, 1950.

les “virtualités qui coïncidaient de près avec les modèles de comportement choisis par la société<sup>395</sup>”. La conclusion de cette étude posa que « la plupart des gens sont façonnés à la forme de leur culture, à cause de l’énorme malléabilité de leur nature originelle : ils sont plastiques à la forme modélisatrice de la société dans laquelle ils sont nés<sup>396</sup> ».

Ainsi « chaque tribu possède ses anormaux qui ne participent pas<sup>397</sup> ». Ce ne sont pas, pour Ruth Benedict, des cas qui relèveraient de la psychiatrie mais plutôt d’après elle, les conséquences d’une tolérance plus ou moins grande de ces sociétés.

Un peu plus tard, la thèse culturaliste développera l’idée que la personnalité des individus est le produit de la culture dans laquelle ils sont nés. Plus exactement, « les institutions avec lesquelles l’individu est en contact au cours de sa formation produisent en lui un type de conditionnement qui, à la longue, finit par créer un certain type de personnalité<sup>398</sup> ». Or une institution « est un ensemble de schémas de conduites, des modèles (pattern) de comportement fixés sous l’effet de la répétition d’actions individuelles, une mise en forme du comportement humain<sup>399</sup> ».

La culture d’une société donnée se trouve ainsi transmise par différentes institutions et selon la définition qu’en a donné Linton, c’est « la configuration générale des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments sont adoptés et transmis par les membres d’une société donnée<sup>400</sup> ».

Cependant, comme il devient banal de le rappeler, les sociétés contemporaines se caractérisent par leur complexité et leur mouvance permanente. Par ailleurs les institutions (l’institution scolaire en est un exemple), n’obtiennent pas, à l’évidence, les mêmes résultats sur l’ensemble des personnes ! S’il s’avère qu’une partie des individus semble fonctionner dans le consensus et avoir des traits communs, il est clair qu’une autre partie confrontée pourtant aux mêmes institutions, ne s’adapte pas, résiste ou reste en marge. Serait-ce comme l’avait « génialement pressenti Nietzsche, que toute société apollinienne est grosse de *L’ombre de Dionysos*, que toute âme humaine collective ou individuelle est tigrée ?<sup>401</sup> »

Aussi, l’exemple des tribus Zuni garde-t-il toute son importance, mais il a pris un sens différent de celui que lui avait prêté les premiers ethnologues ou les pères de la sociologie. En effet, c’est de l’intérieur de la psyché-même et de ses origines “archaïques” que l’imaginaire éveille des mythes collectifs imposant tour à tour des orientations différentes dans une société humaine donnée<sup>402</sup>. Et l’on observe que deux grands extrêmes font basculer l’équilibre d’un groupe grand ou petit : une tendance héroïque individualisante, pouvant dans certains cas conduire à un hyperationalisme ou une tendance fusionnelle, entraînant parfois vers un hypermysticisme.

---

<sup>395</sup> BENEDICT R., *Patern of Culture*, Opus cité, p 337.

<sup>396</sup> BENEDICT R., *Patern of Culture*, Opus cité, p 336.

<sup>397</sup> BENEDICT R., *Patern of Culture*, Opus cité, p. 341.

<sup>398</sup> LEFORT C., « Introduction à l’œuvre d’Abrham Kardiner », *L’individu et sa société*, Paris, Gallimard, 1969, p 36.

<sup>399</sup> LEFORT C., « Introduction à l’œuvre d’Abrham Kardiner », *L’individu et sa société*, Paris, Gallimard, 1969., p 36.

<sup>400</sup> LINTON R., *The cultural background of personality*, trad française : *Les fondements culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1964. p 13,

<sup>401</sup> DURAND G., *Champs de l’imaginaire, Textes réunis par Danièle Chauvin*, in “Méthode archétypologique : de la mythocritique à la mythanalyse”, Paris, 1996, p 133.

<sup>402</sup> « ... tous les stéréotypes qui sont à la base des préjugés s’enracinent profond dans les archétypes immémoriaux, toujours latents mais reprenant force à certains moments, devenant visibles et jouant, alors, un rôle de premier plan dans l’affermisssement d’ensembles sociaux de tailles réduites. Ainsi l’idée rationnelle est cause et effets de ces grands ensembles de la modernité que sont les Etats-nations, alors que l’idée imaginaire pourra être le fait de ces ensembles tribaux ou ethniques caractéristiques de la postmodernité, et qui verront dans le “domestique” leur espace naturel.

Comme je l’ai déjà indiqué précédemment, dans le devenir cyclique du monde, peut-être vaudrait-il mieux dire dans le devenir spiralesque du monde, cette chose “archaïque” qu’est le besoin de reliance, la pulsion d’être avec l’autre, en bref l’attraction sociale revient sur le devant de la scène avec son besoin d’images agrégatives.» MAFFESOLI M., *La comtemplation du monde*, Grasset, 1993, p.150.

Or, « tout totalitarisme naît de l'exclusive et de l'oppression - souvent de la meilleure foi du monde - par une seule logique en place. <sup>403</sup>»

Se profile, en outre, avec le risque d'une forme hégémonique de pensée unique totalitaire, le refoulement ou l'étouffement de l'expression des "anormaux" posant de graves problèmes à l'équilibre social, comme à celui des individus.

Il est vrai, comme l'a montré Gilbert Durand dans la notion de "bassins sémantiques"<sup>404</sup>, qu'une société oscille nécessairement entre des "diastoles" et des "systoles" rattachées à des mythes contradictoires, et que de ces tensions dialectiques, toujours en quête d'équilibre, naît la source évolutive des changements. En effet, le « polythéisme fonctionnel qui transparait dans les conflits de la psyché individuelle est encore plus vigoureux dans la psyché collective<sup>405</sup>». Il conduit le "ça" imaginaire qui finit par "se figer de plus en plus dans des codes, des règles, des conventions", à son épuisement dans le Surmoi institutionnel et érode ce "Surmoi" par le ruissellement abondant d'un "ça" marginalisé. "C'est la phase propice aux querelles d'école<sup>406</sup>" et aux risques de fractures sociales,

Une part excessive prise trop longtemps par un mode exclusif fondant les institutions, conduit à des crises graves lorsqu'elle conclut à l'exclusion de nombreux individus.

Certes, la métaphore "potamologique" (relative au fleuve=potamos) développée par Gilbert Durand, permet de faire l'hypothèse que, sous-jacent à un courant, se profile toujours un autre courant qui lui succédera bientôt.

Cependant, dans certains secteurs de la société, comme ceux de l'éducation socioculturelle, ces différents modes doivent-ils être simplement constatés ou subis alternativement au gré des "ères ou des aires de l'imaginaire" ou ne devraient-ils pas constituer une base "légale" de régulation ?

Car le système social, contrairement au système individuel doit rester "à décideur multiple", et comme le disait Montesquieu : « le pouvoir doit arrêter le pouvoir. »

De toute manière, prédominantes ou non, les deux tendances coexistent et selon le regard ou la position d'observateurs sociaux, pourtant contemporains, ressortent tantôt les traces flagrantes d'un hyperhéroïsme concurrentiel, tantôt celles d'un hypermysticisme illustré par un retour au tribalisme ou au sectarisme sous toutes leurs formes.

C'est ainsi, par exemple, que dans un ouvrage intitulé *La concurrence et la mort*<sup>407</sup>, Philippe Thureau-Dangin dénonce l'évolution actuelle du concept de concurrence qui, pour cet auteur, a pris forme récemment dans nos valeurs collectives. Ainsi, au XIX<sup>ème</sup> siècle, le capitalisme proposait de conduire au "progrès". Après les deux guerres, on vanta les "vertus de la redistribution". Aujourd'hui la "concurrence" sans merci s'est substituée aux premiers objectifs sociaux et se présente, dorénavant, comme un mode normal de régulation sociale, voire même comme une *éthique de vie*. Elle est érigée comme le seul moyen de survivre et la seule liberté qui resterait à chacun !

Le culte de la concurrence est devenu trop souvent le moteur dépourvu de sens d'une histoire où l'humain compte peu. Et les valeurs de coopération, de participation, de solidarité, comme celles qui sont liées au créatif, au sensible, à l'émotion ou à l'intuition, sont devenues coupables d'angélisme, de passivité ou de sensiblerie ou désignées comme désuètes, manipulatoires, dangereuses, sauf si elles dissimulent le culte du moi triomphant sous couvert de kermesses compensatoires (médiatiques, humanitaires, culturelles ou sportives) en tout genre.

A l'opposé de cette analyse dénonçant l'hégémonie d'un mode héroïque dominant et individualiste, d'autres constatent le retour à un mode communautaire ou prennent place pour les individus une « série d'identifications successives » liées à un besoin de réenchantement du monde « par le biais de l'image, du mythe, de l'allégorie, suscitant une esthétique qui a, essentiellement, une fonction agrégative. D'où l'accent mis sur des notions comme celles de magie, charme, visions, apparition, caractérisant le style

---

<sup>403</sup> DURAND G., *Introduction à la mythodologie*, Le concept de topique socioculturelle, Albin Michel, 1995p 141.

<sup>404</sup> DURAND G., *L'imaginaire*, opus cité, p 68.

<sup>405</sup> DURAND G., *Introduction à la mythodologie*, Opus cité, p 136.

<sup>406</sup> DURAND G., *Introduction à la mythodologie*, Opus cité, p 71.

<sup>407</sup> THUREAU-DANGIN P., *La concurrence et la mort*, Paris, Syros coll.: "Pour débattre", 1995.

contemporain, et qui sont cause et effet, dans la vie de tous les jours, de cette “reliance” qui ne manque pas d’étonner les observateurs sociaux.<sup>408</sup>» .

Or, toute surenchère de phénomènes à couleur héroïque ou mystique, ne manque pas de rejaillir sur le système éducatif qui court le risque d’être influencé, de freiner ou de reproduire telle ou telle tendance.

Et il nous semble bien que ce qu’on appelle aujourd’hui : “l’Education”, tend à mettre très tôt des enfants ou des adolescents en compétition, avec comme seul but l’assimilation de programmes décidés par une élite culturelle, pressée elle-même par une ambiance économique. Et c’est essentiellement à partir de finalités héroïques et abstraites que les individus sont notés, classés, triés.

Cette rivalité combative organisée dès le plus jeune âge devient souvent plus féroce au fur et à mesure de l’ascension pyramidale et des victoires emportées. Dans ces conditions, les plus faibles se voient, en quelque sorte, distribués au bas d’une “toupie” et celle-ci, tout en s’élargissant à la base, rejette dans son pourtour les exclus du système tandis que les élus s’élèvent toujours plus haut tout en se raréfiant. Cette métaphore excessive a le mérite de souligner un autre risque : celui de voir ceux qui réussissent devenir des “héros triomphants” et cette élite monocéphale (puisque fondamentalement héroïque), imposer à son tour les règles froides d’un jeu abstrait et hyperlogique dont elle apparaît comme le puissant détenteur.

Les conséquences d’une telle “éducation”, multipliant les “victimes économiques” ou les héros abusés ou désabusés, sont-elle compatibles avec l’équilibre psychosocial qui présage à son tour de la santé des sociétés et des économies elles-mêmes ? La concurrence universelle prônant la réussite individuelle ou celle de groupes restreints est-elle compatible avec le fondement-même de sociétés humaines ? Peut-on, avec des perspectives “héroïques” dominantes, espérer longtemps le respect de l’autre, l’honnêteté, la tolérance, la paix civile ?

Car les vertus du héros ne trouvent *symboliquement* leur accomplissement que si, en dehors d’épreuves régulières, loyales et courageuses, sources d’émulation et non de concurrence, il revient partager avec les siens le sens de ses périples ou de ses victoires. Si ce va-et-vient entre un mode héroïque et un mode participatif n’est pas régulé et relié, le héros risque de tomber tour à tour dans un narcissisme aveuglant, dans la poursuite de but rationnels abstraits, dans un individualisme infantile, dans une absence de considérations pour ceux qui n’ont pas de visage : la masse lointaine des plus faibles ou des vaincus.

La raison du plus fort n’est-elle pas la meilleure ? Et dans la République de Sade, le plus méchant ne l’emporte-t-il pas ?

La “séparation” caractérise un mode héroïque hégémonique. Le diurne, le visible, le tranché, le concret, le “clairement démontré” prétendent alors définir une vérité, occultant la quête incertaine qui naît d’un rapprochement heuristique des contraires.

Le juste reste opposé au faux, le bon opposé au mauvais, le bien opposé au mal. Poussée à l’extrême, cette dichotomie conduisant à trancher distinctement entre les opposés ne laisse aucune place au sensible, au “voilé”, au tiers inclus, au féminin, au repos, à la confiance. Relégués aux accessoires encombrants et inutiles, ces *états* couvent, tout en se cherchant des échappatoires.

S’il nous semble que l’école subit l’influence du mode héroïque, c’est parce qu’elle sépare beaucoup et n’offre que peu de moment de “reliance”, de débat, d’échanges ou d’émotions collectives.

Encore trop souvent et comme nous l’avons montré, la disposition de l’espace-classe impose le plus souvent une relation frontale : le maître surplombe *chaque* élève ; la personne humaine (cœur, corps, esprit) n’est pas *envisagée* dans son unité : on ne *considère* que la partie clairement évaluable de ses productions (imitation, application, logique, mémoire) ; les disciplines sont *nettement* cloisonnées ; les quartiers ou les écoles *se distinguent* par leur label inavoué, mais réel ; les épreuves proposées sont solitaires et séparent, à leur tour, l’individu de lui-même - (le corps, l’émotion ou la créativité ne sont pas associés à la concentration, à la mémoire ou à la logique, etc...) - et des autres - ( peu ou pas de travail en équipe ; peu de projets pédagogiques portant sur une recherche collective ou une production commune ).

Le cogito se réduirait-il, dans nos sociétés modernes, à apprendre dans une solitude logique et insensible pour se préparer aux dures lois du marché ?

Dans ces conditions pourrait bien s’instaurer, dès le plus jeune âge, un déséquilibre anthropologique que nous considérons comme facteur d’asocialisation, d’exclusion ou d’échec scolaire. Certains n’ayant pas les moyens ou la vocation d’être des héros et subissant des pressions multiples, se sentent harcelés, malmenés : ils renoncent. D’autres sont fatigués et traînent “la” patte, (c’est difficile de marcher tout seul

---

<sup>408</sup> MAFFESOLI M., *La contemplation du monde*, opus cité, p 104.

et à “cloche-cerveau<sup>409</sup>”). Et la cohorte des laissés-pour-compte ou des vaincus, doublée par de brillants vainqueurs, est à son tour *triée et séparée*, comme nous l’avons déjà souligné, par des traitements divers : consultations chez les “spécialistes“, soutien individuel, redoublement, orientation... Tandis que d’autres se “réfugient” dans de petits groupes où l’on peut, au sens plein du terme, *se retrouver*, dans des émotions collectives parfois dangereuses<sup>410</sup>.

Les *Théories de l’exclusion*<sup>411</sup> montrent que les groupes de délinquants, de drogués, de clochards retrouvent ensemble les fondements de mini-sociétés où des valeurs d’échange, de respect, d’entraide se mettent spontanément en œuvre. « Peut être pourrions-nous parler d’*anomie positive*, puisque l’accent est mis sur la possibilité de rénover un lien social d’ordre plutôt communautaire, une solidarité mécanique au sens durkheimien. Plusieurs auteurs de la modernité<sup>412,413</sup> se sont déjà saisis de cette distinction flagrante concernant le concept d’*anomie* : car la dissolution du lien social global reste en effet porteuse de mort ou d’absence sociale, mais elle peut aussi donner naissance à quelque forme nouvelle d’innovation ou de survie<sup>414</sup>».

En effet « cette désocialisation globale peut s’accompagner d’une ressocialisation au sein d’un groupe restreint<sup>415</sup>».

Il arrive ainsi que l’échec scolaire, vécu à la fois comme une honte ou un mystère, mais surtout comme une violence injuste, devienne, pour certains jeunes, un facteur d’union à l’extérieur ou à l’intérieur de l’école sous forme d’une « petite violence généralisée, micro-événements qui occupent les interstices minuscules d’une ambiance d’asepsie sociale<sup>416</sup>».

« Une mythologie nouvelle, contestataire, va se former. Elle va se former, et ce sont généralement des dissidences ou des mouvements de démythification par rapport à la société en place que nous allons trouver dans ses attributions.<sup>417</sup> »

La “fracture sociale” trouve alors le sens, en écho, de sa métaphore, car une évolution se profile : celui d’une société qui se sépare comme le feraient deux continents ! D’un côté les battants imposant leurs exigences fondées sur des abstractions lointaines et hyperrationnelles et de l’autre les battus, échappant à ce pouvoir en se reconstituant en petites communautés marginales, en tribus<sup>418</sup>, en bandes, puisque la *raison sociale* qui commence avec la construction d’un *sens commun éprouvé* ensemble et au quotidien, et qui se fonde sur des rites, des mythes, des récits autour desquels se créent les liens sociaux, n’ont *globalement* plus court.

---

<sup>409</sup> Puisque seule une partie des compétences du cerveau reste convoquée. En effet, le sensible, le créatif, l’intuitif, l’analogique, la métaphore ne sont généralement pas invités pour apprendre.

<sup>410</sup> Un jeune élève de sixième nous a raconté, lors d’un entretien auquel assistaient quelques professeurs, comment il ressentait un sorte de “conflit interne”. Pendant la journée, il ne voulait pas de problèmes avec les figures d’autorité : les professeurs et ses parents. Il restait donc très calme en classe, tout en avouant s’ennuyer beaucoup. Il avait ensuite, après la classe qu’il subissait donc passivement, un fort besoin de bouger, d’inventer, de vivre des exploits avec d’autres et de se dépasser. Il avait donc pris l’habitude le soir, alors qu’on le croyait en train de dormir, de ...“faire le mur”. Une fois dans la rue, il rejoignait une bande de “copains” pour avoir le plaisir de casser des abris-bus. C’est ainsi qu’il conta, à la manière d’une véritable épopée, combien cette activité lui apportait de force, de courage, d’endurance, mais aussi d’amitiés, de solidarité. La peur, les risques devaient être surmontés par tous, lorsque les bruits ou les cris résonnaient de toute part, etc... Par chance, nous avons découvert qu’il retrouvait un même plaisir à se surpasser dans le saut à l’élastique ou l’aile volante et que ses parents l’autorisait à ces activités. Nous avons donc pu l’aider à construire un projet dans lequel il acceptait de déplacer son premier choix !

<sup>411</sup> XIBERAS M., *Les théories de l’exclusion*, Ed. Meridiens Klincksiek, Paris, 1994.

<sup>412</sup> MAFFESOLI M., *Essai sur la violence banale et fondatrice*, Méridiens Klincksiek, Paris, 1988.

<sup>413</sup> DUVIGNAUD J., *L’anomie, Hérésie ou subversion*, La Découverte, Paris, 1986.

<sup>414</sup> XIBERAS M., *Les théories de l’exclusion*, opus cité, p125.

<sup>415</sup> XIBERAS M., *Les théories de l’exclusion*, opus cité, p 125.

<sup>416</sup> XIBERAS M., *Les théories de l’exclusion*, opus cité, p126.

<sup>417</sup> DURAND G., *Introduction à la mythologie*, Le concept de topique socioculturelle, opus cité, p 144.

<sup>418</sup> MAFFESOLI M., *Le temps des tribus, le déclin de l’individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, 1988.

Serions-nous définitivement condamnés à sacrifier “l’éducation” des enfants, l’équilibre social et la démocratie dont le sens se verrait épuisé<sup>419</sup>, sur l’autel illusoire d’une implacable économie ? Faut-il s’incliner devant «... l’ordre officiel, s’appuyant sur une idéologie strictement définie et qu’il décrit comme l’idéal - type de la société prométhéenne : à l’image de son emblème, cette société est fondée sur les valeurs de progrès technique et de profit économique, sur la logique du rationalisme et le paradigme individualiste<sup>420</sup> » ?

Paradoxalement et sur un plan tout autre, ne risquerait-on pas dans l’excès d’une tendance trop affirmée, une “inflexibilité mentale” et des difficultés d’adaptation pour de bons élèves “héroïquement éduqués”, ayant bien réussi, mais dont les certitudes rigidifiées dans des programmes prodiguant un empilement de connaissances, - abstraites et somme toute régionales - , constitueraient l’armure d’acier d’un autre temps ?

L’économie mondiale et la concurrence internationale, ne nécessitent-elles pas justement aujourd’hui la “pleine imagination” ? Or, celle-ci comporte et exige une large palette de ressources psychiques permettant de s’adapter à mille formes de personnalités, de situations ou de questionnements. Comprendre ceux qui sont différents, c’est-à-dire ressentir, écouter, changer de rythme, communiquer, évoluer : toutes ces compétences ne peuvent trouver leur place dans une pensée “ostraciste”, aux froids raisonnements, qui risque d’opérer comme le ferait tout “réducteur de tête”. Bref, une pédagogie qui ne stimulerait qu’un mode de la fonction imaginante, sans contrepartie véritable, pourrait mettre une société en danger à tous les niveaux : en bas comme en haut !

## **d) Ni dionysien, ni apollinien, mais les trois !**

Notre perspective pourrait ouvrir des pistes différentes. En se rapprochant du “trajet anthropologique”, elle plaide pour l’équilibre de la fonction imaginante en situation d’apprentissage. Partant de là, il ne s’agit nullement de faire basculer l’éducation socioculturelle, d’un extrême à un autre, car cette éducation concerne tout à la fois :

- l’individu - à qui il faut donner la possibilité de s’identifier et de s’affirmer comme moi créateur, dans l’accomplissement de son œuvre, dans la découverte de son projet de vie,
- le groupe social - dont il s’agit de favoriser le fonctionnement en saisissant l’opportunité de ces petites communautés évolutives et passagères que sont les groupes-classes : apprendre à coopérer, à se reconnaître, à se concilier, à avoir un projet commun lié au quotidien fait partie de l’éducation sociale,
- et l’ensemble des deux qui ne peut *s’accomplir* que par la stimulation et la médiation de tout échange, à la faveur d’un espace-temps où la pensée “corporalisée<sup>421</sup>” se forme et se développe : «...cet espace assurant les conditions extérieures et collectives propres à donner à chaque individu ou groupe la capacité de développer ce qu’il considère comme sa vocation<sup>422</sup>. »

Voilà pourquoi nous pensons qu’en matière d’éducation, une répartition des activités culturelles ou socioculturelles s’établit autour des trois pôles dynamiques que nous avons dégagés. Aucune tension entre ces différents pôles ne devrait être prépondérante : c’est dans la recherche constante de leur équilibre que prennent source l’émulation, la motivation, la socialisation et la liberté de penser.

Cette éducation “multidirectionnelle” permet à l’individu de faire des choix et de cohabiter fermement mais pacifiquement avec ses semblables : la confrontation de tendances imaginaires et de points de vue

---

<sup>419</sup> Car selon la thèse de Michel Maffesoli : l’aspiration à la Démocratie « se fondait à partir d’une idée, d’un idéal, et ne manque pas de subir le destin de ceux-ci : celui de la saturation. » Et nous assistons, avec nos contemporains, au passage de « cet idéal démocratique, théorique, conceptuel, lointain, vers un idéal communautaire celui d’une image, d’un style, d’une forme vécus en commun, dans le cadre du quotidien (...). La socialité qui s’esquisse à partir de tels prémisses a quelque chose d’inouï, d’inquiétant même, ce qui laisse sans voix l’engineering social ou la sociométrie prisonniers des lieux communs et des habituelles catégories orthodoxes. » In : *La contemplation du monde*, opus cité, p 219-220.

<sup>420</sup> XIBERAS M., *Les théories de l’exclusion*, opus cité, p 128.

<sup>421</sup> PROCHIANTZ A., *Anatomie de la pensée*, opus cité.

<sup>422</sup> FREUND J., *Qu’est-ce que le politique ?*, Seuil, 1965, p. 182.

divers appliqués à l'apprendre, consolidant la psyché et la préparant à se développer dans un monde complexe et mouvant..

Vivre ensemble... tout en apprenant, exige la confiance fondamentale en ce que Freud désigna comme la "transcendance"<sup>423</sup>, c'est-à-dire un besoin pour chaque être de se réaliser, besoin naturellement inscrit dans le processus ontologique de l'humain et qui ne demande qu'à s'actualiser. En ce sens, notre proposition éducative, exige le *réenchantement* de ce qu'il convient de désigner comme les "vertus" ou virtualités citoyennes et démocratiques. Car, pour notre part, nous considérons qu'elles ne sont ni dépassées, ni vidées de leurs sens, sauf lorsqu'on les propose intellectuellement ou abstraitement, - comme un idéal lointain -, ou lorsqu'on les impose par quelque coercition morale à des fins manipulatoires.

Cela implique donc que dans la "communauté-apprenante" interactive, telle que nous l'envisageons, une place importante soit laissée au débat et à une réflexion constructive sur les savoir-être, sur les comportements, sur les rites, favorisant le fondement et le bonheur des individus et des sociétés humaines. Cette sociopédagogie, portant sur le sens de valeurs relationnelles échangées et précisant différents rôles offerts à l'individu et au groupe, met donc en œuvre une sorte de ritologie et de mythologie éducative : elle pourrait constituer le jeu actantiel ou interactif d'une théâtralité sociale dont nous sommes les héros.

En effet : « parce qu'elle repose sur l'idée d'un être-ensemble transcendant qui serait le bien suprême de l'homme et que celui-ci a à rechercher sans jamais l'atteindre, parce qu'elle est aussi mise en scène des contradictions humaines, et enfin parce qu'elle définit ses pouvoirs comme des moyens au service d'espaces individuels de liberté de conscience et de création, la Démocratie ne paraît guère éloignée dans ses fondements de la mytho-logique et de la rito-logique( .... Elle) resterait en cela la dépositaire discrète des logiques ancestrales de productions de sens.

(...) Elle apparaît comme la forme moderne de l'ordre profane qui, sans être ou tendre vers un Etat spirituel, une religion politique ou une religion civile, continue d'observer les règles rito- et mythologiques du sens.<sup>424</sup> »

Notre proposition privilégie donc la formation psychosociale de sujets appelés *naturellement* à vivre ensemble, elle se situe en amont du choix des sélections et des carrières professionnelles qui pourrait d'ailleurs et par conséquent, se réaliser dans le même esprit, mais un peu plus tard, en fonction de la construction des identités et du "profil" de chacun.

On voit bien alors, toute l'importance d'une *culture générale*. L'étude des grandes œuvres et des pensées fondatrices, celle du Jardin universel des grandes images<sup>425</sup>, celle qu'André Malraux désigna dans *Les voix du silence* comme le *Musée imaginaire*, prend alors une place fondamentale puisqu'elle recouvre l'ensemble des possibilités humaines.

En des temps où l'information circule de manière universelle, un "peuple" tout en poursuivant l'évolution de sa culture, ne peut que l'élargir à d'incessants échanges avec le passé et l'avenir, rebondissant sur les grandes civilisations de notre Terre-patrie<sup>426</sup> ; cette construction d'une pensée humaniste à son tour systémique - car respectant le triple équilibre des structures de l'imaginaire : ma culture, celle de mon groupe (nos cultures) et l'ensemble (les cultures) -, instituant l'éthique plurielle et positivement conflictuelle de l'homme, constitue le support de la construction et du développement de la socialisation.

Nous avons montré d'autre part, que la *percolation* des idées constamment réorganisées par l'homéostasie du système engendre simultanément la vie du groupe, une émulation entre individus et une dynamique mentale fondée sur la recherche du sens. Nous avons souligné, d'autre part, que cette écologie complexe, constitutive de la psyché en plusieurs tendances actantielles, permet d'accéder au passage où se construit la liberté.

Pour toutes ces raisons, il semble donc indispensable d'imaginer pour apprendre. Or, si l'on considère comme un droit pour chaque homme, et en particulier pour chaque enfant, d'accéder à son plein développement intellectuel et social, il faut alors inscrire cette loi anthropologique au cœur des Droits universels de l'homme et à plus forte raison au cœur des Droits de l'enfant.

---

<sup>423</sup> DESCAMP M.A., « Surmoi et sens des valeurs », in : *Etudes psychothérapeutiques n°78*, déc 89, n°4, Privat, Toulouse.

<sup>424</sup> CHALAS Y., "Sens et Démocratie", In : *Iris, Revue du Centre de Recherche sur l'Imaginaire de Grenoble*, dirigée alors par Simone VIERNE et Pierre MATHIAS n°6-7, 1988-1989, p. 50.

<sup>425</sup> DUBORGEL B, *L'enfant créateur, Mythes, réalités, perspectives, Contribution à l'étude du rapport structures de la représentation-pédagogique de la création*; Thèse de Docorat, Université de Lyon II, 1975, p 304.

<sup>426</sup> MORIN E., *Terre-patrie*, Paris, Seuil, 1993.

Le trajet anthropologique de l'imaginaire, tel que l'a défini Gibert Durand, s'inscrit à l'aube où naissent à la fois la pensée et la société. Négligé trop longtemps, ce "sous-sol psychique", pour reprendre en la gauchissant une métaphore empruntée à Freud, pourrait contenir les trésors archétypiques accumulés depuis la nuit des temps et fournir à l'homme moderne des richesses pour réenchanter l'avenir. Dans un monde en pleine évolution, la prise en compte de cet *inconscient créatif*, ne peut qu'inspirer le substrat et la dynamique d'un projet sociopédagogique ouvert simultanément à l'accueil de contenu disciplinaire ou culturel et au sens la vie.

## e) Difficultés du passage de l'un à l'autre

Mais ne nous leurrions pas !

Il va sans dire que dans ce que l'on désigne comme "la conjoncture économique actuelle", livrée au maelström diabolisé de la mondialisation, notre hypothèse et nos perspectives ne sont que fétus de paille. Ces utopies risquent même d'être considérées comme dangereuses ! En effet, pour une partie de nos concitoyens (enseignants, parents, élèves), inquiets face aux incertitudes liées à l'avenir, être sur la défensive et se battre encore plus fort contre tous, devient un réflexe toujours plus profond.

Ajoutons qu'il paraît difficile pour des individus aguerris de la sorte et depuis très longtemps, de prendre de la distance ou de saisir le sens de nos propositions sans les déformer pour en faire une sorte d'antithèse *fumeuse*, à la thèse *sérieuse* de la concurrence impitoyable ou d'une cynique fatalité. Nous pensons que des réactions hostiles ne peuvent manquer de se faire jour : il n'est jamais confortable de déstabiliser des idées reçues et surtout lorsqu'il s'agit de rapprocher ce qui était contraire et de le relier.

Il n'y a souvent qu'un pas à faire pour détourner une idée cachée derrière un mot. Le terme "mystique", par exemple, choisi par Gilbert Durand - pour désigner ce qui rentre dans l'ordre du mystère, du voilé, du "nocturne", par opposition complémentaire au "diurne", au visible, au clairement démontré, inscrit dans le choix du terme "héroïque" - , concerne des états ou des représentations traversant tour à tour "l'âme tigrée". Cela n'a rien à voir avec une définition superficielle qui distinguerait des êtres éthérés, sectaires ou dangereux, opposés à d'autres sérieux, pragmatiques ou efficaces. Nous rencontrons de nombreux exemples de cette sourde déformation et bon nombre de mots ne sont plus "entendus" : ils ont aujourd'hui, eux aussi, "clairement" perdu leur droit aux nuances.

Une anecdote illustre ces propos. Nous animions récemment un stage de formation pour des enseignants du primaire et du secondaire (stage de liaison CM2/6ème). Lors de la session, beaucoup d'entre eux se plaignaient des difficultés de concentration des élèves. Quelqu'un demanda alors s'il était possible de travailler sur des exercices développant l'attention. Comme le groupe, qui venait de s'installer bruyamment, paraissait très dispersé, nous proposons de pratiquer directement un exercice que nous animons régulièrement. Nous présentons alors celui que nous avons décrit dans notre méthodologie et qui consiste à prendre contact avec les cinq sens (voir : le club des cinq, p.113- 114).

La séquence qui dura trois minutes environ se déroula parfaitement. Le calme et la sérénité se lisaient sur tous les visages. A la fin de l'exercice plusieurs personnes se félicitèrent du bien-être ressenti et de leur sentiment de disponibilité.

C'est alors que l'un des enseignants jeta cette interrogation : « Et en dehors de ces trucs mystiques, y a -t-il d'autres recettes plus claires ? » Pour cet individu, il était en effet gênant, voire dangereux de se recentrer ainsi sur soi-même.

Se mettre à l'écoute des sens, se taire et ralentir quelques instants, paraît tellement éloigné de l'extériorité requise, du "zapping" ambiant ou de l'action immédiate, "efficace et concrète", que certains en ont peur. L'habitude d'une pensée duelle qui exprime et distingue *nettement* les choses et qui tend à tout démontrer par ce qu'on voit, ce qu'on mesure et par des productions évaluables, donne à toute attitude liée au rêve, à la méditation, à la poésie, à la prise de conscience de soi, une connotation dérisoire d'inutilité, de futilité, de perte de temps... ou de manière plus incisive, de dangereuse manipulation !

Il faut ajouter que nous n'avons pas pris ou appris à l'école ce genre d'habitude ou de pratique, et qu'il reste plus sécurisant de continuer à transmettre des matières répertoriées dans des programmes extérieurs à nous-mêmes que de se lancer sur le terrain plus lent, plus intime, plus sensible du développement personnel.

On voit bien alors que ce n'est pas le mode héroïque qui est dangereux, mais sa tendance à un ostracisme rigide, lorsqu'il n'est pas intégré au système interactif fondant l'équilibre de la psyché et sa vocation sociale.

## f) Pour une pleine imagination

Les prémices du XXIème siècle annoncent l'incontournable rencontre de toute forme de pensée. La mobilité, la complexité des sociétés vont en s'amplifiant et en s'accéléralant.

« Comme Internet, le cerveau humain est l'enjeu d'une lutte à mort. Une guerre entre les marchands qui risquent de l'étrangler et les poètes qui, à chaque instant, l'inventent<sup>427</sup>. »

Au cœur du labyrinthe où se joue l'humaine condition, chacun doit chercher sa voie avec toujours plus de créativité. « C'est avec Rimbaud que je vous propose de travailler. L'homme numérique, l'individu le plus riche du monde, doit maintenant rencontrer l'adolescent analogique, le voyou dépenaillé<sup>428</sup>»

Il faut donc apprendre à se piloter sur des chemins qui ne sont ni battus, ni tracés d'avance. Les choix exigent de bons raisonnements, un bagage culturel *fondamental*, mais ils exigent surtout un esprit d'initiative, un esprit d'équipe, de l'intuition, de l'écoute, de la sensibilité : il faut être capable d'improviser, d'inventer et de s'adapter sans se perdre.

Le fil rouge tracé par l'imaginaire et reliant socialement l'individu et le groupe indique, dans sa profonde logique, les détours indispensables pour apprendre à vivre ensemble.

Tandis que certains déplorent l'individualisme et la concurrence impitoyable, dénonçant la "fracture sociale" qui aliène tout espoir d'égalité des chances, d'autres observent une tendance actuelle des sociétés à se (re)morceler en de nombreuses petites communautés<sup>429</sup> à l'intérieur desquelles les individus se glissent et se déplacent cherchant à vivre ici ou là des émotions collectives, liées à l'immédiat, à la vie quotidienne. Ainsi, dans ce que Michel Maffesoli décrit comme un "néotribalisme" en rupture avec l'individualisme héroïque et froid qui caractérisa l'époque *moderne*, des croyances, des mythes, des rites se reconstituent et s'organisent autour des nouveaux totems éphémères que sont les objets du quotidien nimbés d'une véritable "éthique de l'esthétique"<sup>430</sup>.

La perspective d'une *grande société idéale* et lointaine s'éloigne alors comme un concept abstrait, vidé de son sens, tandis que de *petites communautés* aux projets fugaces et sensibles prolifèrent de toutes parts.

Plongée au cœur des tendances multiples de cette société, il n'est pas surprenant qu'une partie de l'"establishment" qui domine l'institution scolaire agisse d'abord comme un frein, un force d'inertie, de résistance, - cela pourrait-être d'ailleurs en partie un rôle modérateur.

Mais on peut aussi avancer l'idée que cette même institution a la charge de préparer les individus à se construire en vue de vivre au milieu des courants mouvants du monde actuel. Préparer les esprits à combiner les racines du passé et l'aventure du futur reste donc essentiel.

Si l'on n'y prend garde, l'idéal communautaire pourrait devenir le piège qui se refermerait autour de psychés fragilisées par excès de raisonnements abstraits ou par ignorance des mémoires multiples de l'imaginaire. Les sectes, le fanatisme, les temples du commerce, les manipulateurs en tous genres, abuseront toujours, en toute quiétude du vide laissé par la *méconnaissance* de rêves et de paradoxes fondant l'histoire de la pensée humaine.

«... Le Web est un leurre, hélas, que les pires codes déjà infiltrent. Sophistication des logiciels, puissance des microprocesseurs, étendue sans cesse croissante des mémoires, cette explosion incontrôlée comporte en outre un danger, vous le savez bien. Celui de substituer au réel un montage fascinant mais trompeur masquant la misère du monde, faisant oublier la lutte qui partout oppose les dominés et les dominants<sup>431</sup>»

---

<sup>427</sup> DORRA M., "Cher Monsieur Bill Gates", Horizons-Analyses et Débats, Journal *Le Monde*, Paris, août 1997.

<sup>428</sup> DORRA M., "Cher Monsieur Bill Gates", article cité, note 424.

<sup>429</sup> MAFFESOLI M., *Le temps de tribus, Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, 1988.

<sup>430</sup> MAFFESOLI M., *Au creux des apparences, Pour une nouvelle éthique de l'esthétique*, Paris, 1990. Rééd. Le Livre de Poche, 1993..

<sup>431</sup> DORRA M., "Cher Monsieur Bill Gates", article cité, note 424.

Notre perspective éducative reste une tentative pour éviter à la fois deux extrêmes : celui du tout rationnel ou d'une démocratie lointaine et intellectuelle, comme celui du tout irrationnel à valeur émotive éphémère et immédiate.

Pourquoi ne pas saisir l'opportunité du *groupe-classe* pour en faire le tremplin d'une vie sociale réussie, l'école complétant l'éducation privée des familles, et accompagnant les individus pour trouver leur place dans un monde en pleine évolution. Car la classe représente justement l'occasion pour de jeunes adolescents de s'exercer à vivre dans de *petites communautés grandement démocratiques*.

Les expériences multiples, vécues à l'école, dans de petits groupes de type *communautaires* se renouvellent chaque année. Ils constituent le meilleur bagage pour s'adapter à la vie d'une société, mais seulement à certaines conditions !

Ces petites unités ne doivent en aucun cas rester synonymes de lieux de frustrations, de séparation, de concurrence, de rivalité, d'exclusion, donc pour quelques-uns, de désocialisation, mais elles doivent au contraire favoriser la *reconnaissance*, dans une triple acception de ce mot gigogne : naissance, connaissance, re-co-naissance. C'est-à-dire que tout en apprenant, le moi créateur naît à lui-même, au milieu et avec les autres et que ce phénomène d'où émane le sens commence au quotidien, dans une relation à l'entourage, et recommence avec tout nouvel apprentissage.

Puisqu'il semble avéré que l'émergence des relations humaines est favorisée par un projet liant le collectif à l'individuel, pourquoi ne pas saisir l'opportunité de la classe comme le lieu du projet socioculturel ? L'interactivité, reposant sur la complémentarité des "structures logico-imaginatives"<sup>432</sup>, permet, *naturellement*, d'apprendre à construire des repères, à s'orienter, à concevoir des stratégies qui peuvent offrir à chacun une capacité d'adaptation à un tout et, simultanément, une identité sociale.

Apprendre en groupe englobe donc, bien au-delà de n'importe quel programme ou de n'importe quel milieu, la mise en œuvre intrinsèque de toutes les compétences individuelles et collectives de l'humain.

Ajoutons qu'en s'appuyant sur un modèle anthropologique, notre proposition offre la particularité de pouvoir s'adapter à toute société, puisqu'au-delà des cultures, on retrouve encore et toujours le triple mouvement animant l'imaginaire et se reflétant, - à l'insu des tendances ou des dérives politiques, religieuses, philosophiques, ou pédagogiques - dans l'ensemble des œuvres humaines. On reconnaît alors, sans hasard, la célèbre quête, jamais terminée cherchant à promouvoir à la fois l'idéal du héros, du saint ou du sage, triple aspirations aussi vieilles que celles de l'anthropos et qui reste toujours d'actualité.

Le trajet de l'imaginaire et la triple direction de l'équilibre "imaginal" mis en évidence par Gilbert Durand, filent le destin de tous nos savoirs : ils régulent à la fois notre appartenance à l'humain, les multiples ressources de notre cerveau et le sens de notre vie sociale. Ce passage obligé, où s'inscrit la fonction imaginante est un "lieu commun", un carrefour, par où transitent et se transforment toutes les œuvres et toutes les cultures.

Notre perspective en vue d'une éducation socioculturelle interactive fondée sur la recherche d'une "ritologie" et d'une "mythodologie"<sup>433</sup> du sens, s'inscrit ainsi dans un entraînement individuel et collectif de la pensée, préparant *naturellement* l'homme à son destin éminemment social..

---

<sup>432</sup> DUBORGEL B, *L'enfant créateur, Mythes, réalités, perspectives, opus cité, p 301.*

<sup>433</sup> DURAND G, *Introduction à la mythodologie*, Albin Michel, Paris, 1996. "Le retour du mythe : 1860-2100", p 17 à 43.

# CONCLUSION

Une “intime conviction” nous laissait pressentir le rôle fondamental de l’imaginaire dans les phénomènes liant l’écolier, l’Ecole et la société. Nous avons surtout constaté qu’une sorte de “panne générale” des mouvements ou motivations rattachant la vie intérieure et la vie extérieure d’un individu, quel que soit son âge, se traduisait à la fois par de grandes difficultés pour apprendre, par une perte de sens, par des manifestations d’inadaptation scolaire ou sociale.

A aucun moment, nous n’avons voulu considérer les analyses induisant une différence innée entre les intelligences, considérant que ce qui nous incombait dans la mission d’éduquer était de nous pencher sur les ressources cachées dans chaque tête pensante et non sur quelques carences fatales de la psyché.

La question qui se posait à nous était la suivante : comment activer chez un “petit homme” la spirale sans fin qui unit à l’endroit ou à l’envers, en évolution ou en involution, la motivation, la socialisation, les compétences ?

Il nous sembla d’abord que des supports symboliques ou relatifs au monde des images permettraient, en eux-mêmes, d’embrayer ou de ressusciter le désir naturel d’apprendre, par un retour aux sources retrouvées de toute représentation, par la découverte et par l’inventivité.

Face à un monde “désenchanté”, imposant d’entrer dans une hyperlogique fondée sur l’imitation ou l’abstraction de concepts froids, aseptisés, lointains, nous pensions qu’il fallait réintroduire dans un perspective contemporaine, des étincelles de magie et le souffle éveillant l’esprit créateur, l’analogie, le rêve, la sensibilité en puisant dans les mythes, les légendes, les symboles, la poésie, l’art, etc. Nous pensions, par ailleurs, que l’acquisition de rites éducatifs, associés aux plaisirs de l’intelligence et de la créativité, rendraient au sujet-apprenant le bénéfice, quelquefois perdu, de ses compétences humaines.

Ces présupposés nous ont conduite à concevoir et appliquer une méthodologie pour mieux comprendre les mécanismes et le rôle de la fonction imaginante. Le chemin parcouru pour aller à la conclusion semble long, tortueux, compliqué. Il serait possible maintenant d’en effacer les hésitations, les erreurs ou les maladresses.

Pourtant nous ne le ferons pas, car si certains détours labyrinthiques, dont quelques-uns nous semblent aujourd’hui naïfs ou confus, ne nous ont conduite que très lentement vers le centre, ces “circumambulations” souvent hésitantes, dissimulaient la réponse : celle vers laquelle se trouvait déjà engagé le fil qui permet de ressortir. Après ce long parcours, il devient plus facile de communiquer le sens de notre aller et retour dans le circuit de l’imaginaire-apprenant et de proposer, à ceux qui cherchent des solutions aux problèmes de l’éducation, une clé, celle qui se trouve dissimulée au cœur des “Structures anthropologiques de l’imaginaire”.

Pour des esprits avisés, ce trajet que nous n’envisagions pas d’abord explicitement, était pourtant visible depuis le début de notre recherche ; mais comment échapper à ce qui fait partie de notre profonde nature ? Nous avons nous aussi parcouru le trajet anthropologique et traversé des zones “diurnes” ou “nocturnes”, claires ou voilées, héroïques ou mystiques, pour en arriver à une fin plus synthétique et nous ne renierons rien.

Si la réponse à la question que nous nous étions posée sur le rôle de l’imaginaire à l’école, paraît aujourd’hui une simple évidence, c’est surtout parce que beaucoup d’autres l’avaient déjà largement pressentie ou démontrée, tout en passant par d’autres voies.

On la trouve, en effet, inscrite au sein de nombreuses théories philosophiques, sociologiques, psychologiques, et des plus anciennes. Nous avons très brièvement évoqué quelques grands noms de la pédagogie qui ont en commun, malgré toutes leurs différences, de proposer l’échange, le dialogue, la créativité, la prise de conscience de soi par la médiation, comme base fondamentale de l’éducation<sup>434</sup>. Serait-ce pour cela, qu’en des temps par trop héroïques, ces propositions éducatives ou pédagogiques, pourtant largement citées et connues, restent, en matière d’application, l’affaire de quelques écoles (d’ailleurs souvent étrangères : Suisse, Belgique, Canada) ou l’affaire de quelques-uns ?

---

<sup>434</sup> PIAGET J., *Où va l’éducation ?*, Folio/Essais, Paris, 1991. Ouvrage rédigé d’abord en 1971 à l’intention de la commission internationale sur le développement de l’éducation, organisme dépendant de l’UNESCO.

Les théories sociales de l'interaction, nées du rapprochement entre la théorie des systèmes et l'observation de phénomènes humains, ont nourri elles aussi de nombreuses recherches sur la formation des individus<sup>435</sup>. A leur manière, et tout en restant dans leur champ disciplinaire, ces pistes se rejoignent. Quant à l'œuvre de Gilbert Durand qui, par bonheur, éclaira notre route, elle pose en substance les éléments régulateurs de ce qui nous apparaît désormais une question centrale à toute éducation.

Pour en arriver à ces conclusions, nous avons dû :

- partir du terrain de l'école où nous nous sentions, comme beaucoup, impliquée ;
- découvrir un champ d'études, fort éloigné de la formation que nous avons reçue et dont nous avons découvert la richesse ;
- traverser et éprouver par nous-mêmes le trajet de l'imaginaire découvert par Gilbert Durand ;
- tenter de saisir et de décrire, dans le contexte scolaire qui reste le nôtre, cette dynamique intrinsèque et incontournable de l'intelligence humaine.

Mais la reconnaissance du rôle de l'imaginaire et surtout les conséquences qui devraient en découler, restent du domaine de l'utopie, car elles présupposent le projet d'une société visant d'abord au plein développement de l'humain.

Trop d'intérêts d'un ordre bien différent, - économiques, intellectuels, symboliques - , ont à imposer sur d'autres plans leurs lois aux individus et aux sociétés.

Trop d'arguments et de bonnes "raisons" sont susceptibles de contourner de telles conclusions ou de démontrer leur ineptie : le trajet anthropologique de l'imaginaire ne se décide pas, il s'impose.

Cependant son déséquilibre ignoré, consenti ou entretenu, permet de mieux entendre les "cacophonies" et le bruit des fractures que nous évoquons dès l'introduction : ces discordances résonnent à tous les niveaux et aussi bien dans le problème dramatique des élèves "en difficulté(s)" que dans les tendances des sociétés à s'agréger ou à se désagréger. C'est ainsi que le trajet anthropologique et sa triple tendance régulée, composée ou disloquée, nous ont permis d'interpréter autrement certaines causes et conséquences de la réussite ou de l'échec scolaire, de l'adaptation ou de l'exclusion, et peut-être de la paix ou de la guerre...

Certes un déséquilibre intrinsèque à l'évolution de tout système conduit à une succession d'événements par action-réaction et certains pourraient redouter que trop d'équilibre ne conduise à l'ennui... dont on sait qu'il "naquit un jour de l'uniformité"<sup>436</sup>.

Mais paradoxalement, nous craignons plutôt une autre forme d'ennui ! Car si la loi du plus fort, les carnages, le désespoir, les guerres, maintiennent, il est vrai, une certaine ambiance que les médias choisissent de communiquer pour des raisons trop souvent ambiguës, ces événements héroïques à l'extrême, n'apportent somme toute, que faux-semblant d'action, peur de l'avenir et des autres et sont finalement d'une très grande monotonie.

La mise en œuvre de l'équilibre de la fonction imaginante, reconnu et consenti, déplace les centres d'intérêts fondés sur le paradigme de la violence inéluctable, de la rivalité native, du vide de l'existence. Elle invite à une véritable aventure et à une participation à cette lente évolution qui n'est pas nouvelle : celle d'une autre forme de déstabilisation, liée à la poursuite de toute recherche sur l'humaine condition. Cette dynamique du changement prend sa source dans l'art de s'affirmer, de se construire, comme dans le plaisir partagé de pouvoir le faire ensemble.

Une nouvelle hypothèse, loin d'être résolue se profile alors : toute éducation reposerait-elle sur des *formes* ritologiques et mythologiques communes ? Car de même que le mythe contient et nourrit toutes les versions du mythe, la poursuite du sens, s'appuyant, il est vrai, sur différentes "façons" de dire, de faire, de croire serait-elle la poursuite anthropologique d'un seul et même sens ?

---

<sup>435</sup> GAROCHE F., "L'analyse paradoxale, une réponse au problème de l'évaluation", conférence du 23 octobre, 1986. IFM, Université Scientifique et Médicale de Grenoble, 38402 St Martin D'Hères, cédex.. «Nous définissons un apprentissage comme un mouvement trialectique à l'intérieur d'un réseau de processus symboliques et sur trois plans : le plan de l'actualisation de l'homogène qui correspond au référentiel du sens, le plan de l'actualisation de l'hétérogène qui caractérise le type d'interactions que le système entretient avec l'environnement, et enfin le plan paradoxal où s'opère la stabilisation et la déstabilisation des acquis. Ce modèle résulte du croisement entre l'approche systémique de LUPASCO à travers la logique des antagonismes, celle de PALO ALTO à partir de la notion d'injonction paradoxale et la Symbolique.»

<sup>436</sup> La Fontaine.

Mais dans ce que nous imaginons à notre tour<sup>437</sup> comme la naissance d'un "Nouvel Esprit Pédagogique", il faudrait encore que le Maître s'engage à déjouer le cycle dangereux nourri par le cynisme ou par la résignation, qu'il quitte le rôle de soliste et accepte celui "d'entraîneur" ou d'accompagnateur, qu'il œuvre en vue de déclencher la pertinence de *sujets sociaux*, pour éveiller les esprits et non les conditionner ou les remplir.

La *transmission éducative* et sa *dimension éthique et culturelle* se situent alors nécessairement hors des logiques de marché, hors des corporatismes disciplinaires, hors des manipulations et du conditionnement. Et la *motivation*, c'est-à-dire *la raison humaine d'apprendre*, demeure, qu'on le veuille ou non, liée à « une incoercible puissance de rêver<sup>438</sup> » qu'il faut « reconnaître et encadrer » à nouveau, car c'est elle qui permet la recherche individuelle et collective du sens.

"Apprendre à connaître, à faire, à être, à comprendre l'autre<sup>439</sup>" sont, - comme l'affirme un rapport récent de l'UNESCO,- les "quatre piliers qui pourraient permettre, en resanctuarisant l'Ecole, d'offrir à nos sociétés et à nos enfants le droit de rêver d'un avenir plus heureux, car plus humain. Cela implique nécessairement l'idée d'offrir à chacun sa place. Et cette recherche centrale, d'une sociopédagogie du bonheur, ne peut se construire sans respecter l'équilibre du trajet anthropologique de l'imaginaire.

---

<sup>437</sup> DUBORGEL B., *L'enfant créateur, Mythe, réalité, perspectives*, Opus cité., p 290.

<sup>438</sup> DURAND G, *Introduction à la mythologie*, Albin Michel, Paris, 1996. "Le retour du mythe : 1860-2100", p 39.

<sup>439</sup> Termes empruntés au "Rapport sur l'Education pour le XXIème siècle", publications de l'UNESCO, *Le Monde de l'Education*, mars 1996, p 93 à 96.

## BIBLIOGRAPHIE

ALLONSIUS D.J.

1986. *Créer avec un compas*. Paris, Dessain et Tolra.

ATLAN H.

1979. *Entre cristal et fumée, essai sur l'organisation du vivant*. Paris, Seuil, 1986.

AUDY P.

1994. "La prévention des déséquilibres personnels et sociaux, par la médiation des principes de vie". *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 15, n°2.

AUDY P.; RUPH F.; RICHARD M.

1993. "La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel(API)". *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, n°1.

AUMONT B., MESNIER P.M.

1992. *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.

AUTHIER M., LEVY P.,

1993. *Les arbres de connaissance*, préface de Michel Serres, Paris, la Découverte.

AVANZINI G.

1991. "Psychologie et pédagogie". *Revue Gestion Mentale*, n°1.

1991. *L'école, d'hier à demain. De l'illusion d'un politique à la politique des illusions*. Paris, Erès.

BACHELARD G.,

1957. *La poétique de l'espace*, Paris, PUF. 1992.

1965. *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF.

1967. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

1966. *L'intuition de l'instant*, Paris, Gallimard, 1994.

BANDLER R.

1991. *Un cerveau pour changer, la programmation neurolinguistique*, Paris, Interédition. Traduction de *Using your brain for a change*, Mohab, Utah, 1985, Real People Press.

BARBARAS R.,

1994. *La perception, essai sur le sensible*, Paris, Hatier.

BAROU J.P.,

1995. "Universalité d'un forme". In *Tibet, la Roue du temps*, voir Collectif, Paris, Acte-Sud.

1993. *L'œil pense, essai sur les arts primitifs contemporains*, Paris, Balland.

- BENEDICT R.,  
 (1935) trad franç : 1950. *Patern of culture*, trad. : *Echantillon de civilisation*, Paris, Gallimard.
- BERK L.  
 1995. "Pourquoi les enfants parlent tout seuls ?" In *Pour la science*. n° 207, janv.95.
- BENTOLILA A.  
 1982. *Mise en signes et mise en mots* : Doctorat d'Etat-Sorbonne.  
 1995. "L'école interprète ou miroir du monde", Les entretiens Nathan Acte V.  
 1996. "Maîtrise de la langue et destin scolaire", Actes du colloque de Gestion Mentale, 30 et 31 mars  
 1996, édité par l'IIGM, 7, rue du Maréchal Foch, 91400 Orsay.  
 1997. "Des enfants oubliés", journal Le Monde, 7-6-97.
- BLOSSFELD K.,  
 1994. *Photographies*, Ed Benedict Tachen, Köln, Germany.
- BONNO E. de  
 (traduit de l'anglais)  
 1985. *Réfléchir mieux*, Paris, Ed. d'Organisation.  
 1987. *Six chapeaux pour penser*. Paris, Ed. d'Organisation.
- BOURDIEU P.  
 1982. "Les rites comme acte d'institution", in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 25.  
 1980. *Le sens pratique*, Paris Ed. de minuit.  
 1989. *La Noblesse d'Etat*, Paris Ed. de minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C.  
 1964. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, Ed. de Minuit.  
 1970. *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- BRETON A.,  
 1924. *Manifeste du surréalisme*, Ed. Gallimard. 1973
- BRUN J.  
 1986. *La main et l'esprit*, Sator- Labor et Fides.
- BRUNER J. S.  
 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris, PUF.
- BUZAN T.  
 1979. *Une tête bien faite*, Ed. d'Organisation. Traduit de *Use your brain*, 1974, Londres, BBC.  
 1995. *Dessine-moi l'intelligence, Guide d'accès à la dynamique mentale*. Printed in Great Britain, Ed. d'Organisation.
- CACOUAULT M.;ŒUVRARD F.  
 1995. *Sociologie de l'éducation*. Paris, La Découverte.
- CAHEN C.  
 1987. *La tête ailleurs..., comprendre et maîtriser l'échec scolaire*, essai. Paris, Fernand-Nathan.
- CANAL J.L.; PAPILLON P.; THIRION J.F.  
 1994. *Les outils de la PNL à l'école*. Les guides des métiers d'enseignants. Paris, Ed. d'Organisation.
- CASSIRER E.  
 1972. *La philosophie de formes symboliques*. Alençon, Ed. de Minuit. Tome I, *Le langage*. - Tome II *La pensée mythique*. - Tome III, *La phénoménologie de la connaissance*.
- CAYROL A. ; DE SAINT PAUL J.

1984. *Derrière la magie. La programmation neurolinguistique*. Paris, Interédition.

CHALAS Y.

1988-89. "Sens et démocratie", in : *IRIS, Revue du centre de recherche sur l'imaginaire de Grenoble*, dirigé alors par Simone VIERNE et Pierre MATHIAS, n°6 et 7..

CHALVIN D.

1986. *Utiliser tout son cerveau*. Paris, ESF.

CHANGEUX J.P.

1994. *Raison et plaisir*, Paris, Jacob.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y.,

1993. *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris, Armand colin.

CHEVALIER J., GHEERBRANT A.,

*Dictionnaire des symboles, mythes, rêves, coutumes, formes, figures, couleurs, nombre*. Paris, Flammarion.

CHICH J.P., JACQUET M., MERIAUX N., VERNEYRE M.,

1992. *Pratique pédagogique de la Gestion mentale*. Paris, Retz.

COLLECTIF

1992. *L'Art des bâtisseurs romans. La Géométrie et les Maîtres de l'Œuvre ; la Construction : les métiers et les outils*. Cahiers de Boscodons n°4, 05200 Crots.

COLLECTIF

1995. *Dictionnaire de la sociologie, les notions, les mécanismes*, les auteurs, Hatier, (ETIENNE J., BLOESSE F., NORECK F., ROUX J.P.), Paris.

COLLECTIF

1989. *Créer, observer des figures géométriques. Le nombre d'or*. BT n° 1005.

1995. *La communication*. Reportage conçu par Michel Mulat. BT2, n°281.

Publications de l'Ecole Moderne française(PEMF), 06376 Mouans Sartoux cedex.

COLLECTIF

1990. *La Fabrique de la pensée, la découverte du cerveau, de l'Art de la mémoire aux neurosciences*. Milan, Ed. Electra-Milano.

COLLECTIF

1995. *La gestion mentale en question. A propos des travaux d'Antoine de la Garanderie*. Sous la Direction de Charles Gardou. Paris, Erès.

COLLECTIF

1995. *Intelligence, Scolarité, Réussite*. Paris, La pensée sauvage.

COLLECTIF

1996. "Rapport sur l'Education pour le XXIème siècle", publications de l'UNESCO, *le Monde de l'Education*, Paris, Mars 1996.

COLLECTIF

1995. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Sous la direction de J. Houssaie. Paris Armand-Collin.

COLLECTIF

1995. *Tibet, la Roue du temps, Pratique du mandala*. Paris, Actes-Sud, Etablissement public du Parc et de la Grande Halle de la Villette.

CONNES A.

1994. "A la recherche d'espaces conjugués". In *Sciences et imaginaire*, sous la direction de Ilke Angela Maréchal, Paris, Albin-Michel.

COUDER Y. et DOUADY S.

1993. "Les spirales végétales". In *La Recherche*, n° 250, janv. 93.

1995. "La naissance des formes". ( Couder, Douady, Prochiantz). In *La science et les hommes*, France-Culture 01-03-95, bibliographie complète.

CYRULNIK.B.

1989. *Sous le signe du lien : ou histoire naturelle de l'attachement*, Paris, Hachette, 1992.

(1991), 1995. *De la parole comme d'un molécule*, entretiens avec Emile Noël, Paris, éd. Eshel.

1991. *La naissance du sens*, Paris, Hachette, 1995.

1993. *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.

1997. *L'ensorcellement du monde, ...*, Paris.

DAMASIO A.

1995. *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob. Traduit de l'Américain : *Descartes'error, Emotion, Reason and human brain*, 1994, Grosset-Putman book.

D'ARCY (WENTWORTH) THOMSON

1995. *Formes et croissance*. (édition abrégée, traduite de l'Anglais).Paris, Ed. du Seuil.

DA SILVEIRA N.

1981. *Images do inconsciente*. Rio, éd. Alhambra.

1992. *O mundo das imagens*. Sao Paulo, Ed. Atica.

DESCAMP M.A.

"Surmoi et sens des valeurs", in : *Etudes psychothérapeutiques*, n° 78, déc. 89, Privat, Toulouse.

DEFRANCE B.

1992. *La violence à l'école*, Paris, Syros-Alternatives.

DENIERE J. et L.

1983 à 1992. *La géométrie... pour le plaisir*. 4 tomes. Dunkerque, Ed. KIM.

1990. *La géométrie des minéraux*. Dunkerque, Ed. KIM.

1990. *Nature et géométrie dans l'espace*. Dunkerque, Ed. KIM.

DIDEROT

1749. *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient, Addition à la lettre*.

DIEL P.

1947. *Psychologie de la motivation*. Paris, Payot. (1984)

DORRA M.

1996. "La seule révolution possible est celle de l'école", le Monde 15-08- 96.

1997. "Cher Monsieur Bill Gates...", le Monde, Horizons-Analyses et Débats,

DUBAR C.

(1991), 1995 2ème éd. revue. *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand-Colin, Paris.

DUBORGEL G.

1989. *Imaginaires à l'œuvre*. Paris, Ed. Greco.

1992. *Imaginaire et pédagogie*, préface de Gilbert Durand. Paris, Privat.

1976. *L'univers graphique et imaginaire de l'enfant*, préface de Avanzini G., I.N.R.P./ C.D.D.P., St Etienne.

DURAND G.

1969. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas.(1980)

1980. *L'âme tigrée*. De quelques pluriels de Psyché. Paris, Denoël.  
1993. *L'imagination symbolique*. Paris, PUF.  
1994. *L'imaginaire*. Paris, Hatier.  
1995. *Introduction à la mythodologie, mythes et sociétés*, Paris, Albin Michel.  
1996. *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par Danièle Chauvin, ELLUG, Université Stendhal, Grenoble.

DURAND Y.

1964. *Imaginaire et comportement*, Les Cahiers Internationaux de Symbolisme, N° 4, Engelson, Genève.  
1970. *La formulation expérimentale de l'imaginaire et ses modèles*, Minard, Paris.  
1976. *Introduction au Mythodrame*, Annales du Centre de Recherche sur l'Imaginaire, Université de Savoie.  
1981. *L'exploration expérimentale de l'imaginaire*, Thèse d'état, 3 vol., Université des Sciences sociales, Grenoble.  
1988. *L'exploration de l'imaginaire., introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris, éd. L'Espace bleu.

DURAND Y et MORENON J.,

1973. *L'imaginaire de l'alcoolisme*, Les Editions Universitaires, Paris.

DURAND Y et SCHNETZLER JP,

1966. *Une méthode d'étude des structures imaginaire*, Annales du Congrès de Psychiatrie et de Neurologie, Masson, Paris.

DURAND Y, GRADEL E, POUGETOUX J ,

1966. *Biologie, psychiatrie, et symbolisme*, Communication au IVème Congrès International de Medecine Cybernétique, Nice.

DURKEIM E.

1897. *Le suicide*, Paris, PUF.

1938 (1ère dé). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

DUVIGNAUD J.

1986. *L'anomie, Hérésie ou subversion*, La Découverte, Paris.

EDWARD B.

1983. *Dessiner grâce au cerveau droit*, Paris, Mardaga. Traduit de l'américain : *Drawing on the right side of the brain*, 1979, Los Angeles, Ed. Tarcher.

ELIADE M.

1952. *Images et symboles*, Paris, Gallimard, 1979.

1978. *L'épreuve du labyrinthe*, entretiens avec Roquette, Paris, Belfont, 1985.

ESSER M.

1993. *La PNL en perspective*, Communication 2000. Bruxelles, 1993.

FEUERSTEIN R.

1990. "La médiation", in *Pédagogie de la médiation, Autour du PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental*, Collectif préfacé par Guy Avanzini. Rencontre internationales de l'Educabilité Permanente. Sous le patronage du Secrétariat d'Etat à la Formation Permanente organisés sous la direction de Martin J. et Paravy G.

FLACK M et COULON J.

1986. *Des enfants qui réussissent, le yoga à l'école*. Paris, EPI.

FREUND J.

1965. *Qu'est-ce que la politique ?* Paris, Seuil.

GALLIEN.M.P.

1987. *Libérer l'imagination*. Paris, Bayard.

GAROCHE F.,

1984. "L'analyse paradoxale : une réponse au problème de l'évaluation", *Cahiers des séminaires de l'IFM*, Université Scientifique et Médicale de Grenoble.

GAUDIN T.

1990. *2100, Récit du prochain siècle*. Centre de Prospective et d'Etudes du Ministère de la Recherche et de la Technologie. Paris, Payot.

GOFFMAN E.

1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Ed. de Minuit, Paris, 2 T..

1974. *Les rites d'interaction*, Ed. de Minuit, Paris.

1975. *Sigmate*, Minuit, Paris.

1990. *Le parler-frais d'Ervin Goffman*, Ed. de Minuit, Paris.

GUICHARD J.

1992. *Identité, scolarité, projet, l'école et la formation des intentions d'avenir*. Thèse, Université de Lille.

1993. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.

GUILLEVIC

1967. *Euclidiennes..* Paris, Gallimard.(*Du domaine, Euclidiennes*, 1985)

HALL E.

(ouvrages traduits de l'Américain)

1971. *La dimension cachée*. Paris, Seuil.

1979. *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, (1987).

1984. *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Paris, Seuil.

HAMPDEN-TURNER C.

1980. *Atlas de notre cerveau, les grandes voies du psychisme et de la cognition*. Paris, éd. d'Organisation. (Traduit de l'Américain,1981).

HARVEY J.

1982. *Bhakti*, œuvre musicale pour orchestres et bandes magnétiques, construite sous forme de mandala et inspirée du *Rig Veda*. Londres.

HOWARD-GARDNER

1996. *Les intelligences multiples*. Paris, Retz.

HUYGUE R.

1995. *Dialogue avec le visible*. Paris, Flammarion.

1965. *La puissance de l'image*. Paris, Flammarion.

1971. *Formes et forces, de l'atome à Rembrandt*. Paris, Flammarion.

ISRAEL L.

1995. *Cerveau droit, cerveau gauche, culture et civilisation*. Paris, Plon.

JACQUET-MONTREUIL, M.

1992. "A qui l'école s'adresse-t-elle?". In *Les cahiers pédagogiques*, n° 304-305, mai-juin. Ed. CRAP, 5 impasse du bon-secours, Paris 75011.

1992. *Pratique pédagogique de la gestion mentale ou Du plaisir d'apprendre*, préfacé par A de La Garanderie, écrit en collaboration avec Chich J.P., Mériaux N, Verneyre M, Ed. Retz.

JEAN G.

1989. *A l'école de la poésie*. Paris, Retz.

1977. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris, Casterman.

1980. *Le pouvoir des contes*. paris, Casterman.

JUAN DE MENDOZA J.L.

1995. *Cerveau gauche, Cerveau droit*. Paris, Flammarion.

JULLIAN J.P.

1996. *L'école en progrès, mais pourrait-on mieux faire !* Paris, Sedrap-éducation.

JUNG C. G.

(Ouvrages traduits de l'Allemand)

1964. *L'homme et ses symboles*. Paris, Ro... Laffont (1992).

1966. "Ma vie", *Souvenirs, rêves et pensées*. Paris, Gallimard (1995). (Paru en allemand en 1961, première version française 1966, augmentée en 1973).

1970. *Psychologie et alchimie*. Paris, Buchet/Chastel(1991).

1979. *Commentaires sur mystère de la fleur d'or*. Paris, Albin-Michel.(1987)

1991. *Essais sur la symbolique de l'esprit*. Paris, Albin-Michel.

KLEIN E.

1994. "Le voile et la dérive". In *Sciences et imaginaire*, Ilke Angela Maréchal, Paris, Albin-michel.

KUNTZ B. et PECHEUL A.

1996. *Les déshérités du savoir. Veut-on encore changer l'école ?* Paris, Ed. Frison-Roche.

KUTZLI R.

1988. *Le dessin de formes, source de créativité*. Traduit de l'allemand par Mireille Delacroix. Ed. Les Trois Arches, 24, Av. des Tilleuls, 78400 Chatou.

LABORIT H.,

1970. *L'agressivité détournée*, Paris, UGE.

1968. *L'homme imaginant*, Paris, UGE.(10/18, 1970)

1994. *La légende des comportements*. Paris, Flammarion.

LACROIX J.,

1961. *La sociologie d'Auguste Comte*, P.U.F., Paris.

LA GARANDERIE de A.

1980. *Les Profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion.

1984. *Le Dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Le Centurion.

1987. *Comprendre et imaginer*. Paris, Le Centurion.

1989. *Défense et illustration de l'Introspection*. Paris, Le Centurion.

1991. *La motivation*. Paris, Le Centurion.

1991. *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris, Le Centurion.

LAZORTHES G.

1986. *L'ouvrage des sens*. Paris, Flammarion.

LERNER M.P.,

1996. *Le monde des sphères, Genèse et triomphe d'une représentation cosmique*, tome I, L'Ane d'or, les Belles Lettres, Paris.

LUPASCO S.,

1978. *Psychisme et sociologie*, Paris, Casterman.

1982. *Les trois matières*, Cohérence, Paris, Dervy-livres.

LURIA R.A.

1973. *The working brain, an introduction to neuropsychology*, London, Penguin.

MAC LEAN D.P. ; GUYOT R,

1990. *Les trois cerveaux de l'homme*, Paris, Ro... Laffont.

MAFFESOLI M.

1984. *Essai sur la violence banale et fondatrice*, Méridiens Klincksieck, Paris.

1988. 1991. *Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris. Rééd. Le livre de poche.

1993. *La contemplation du monde, figures du style communautaire*, Paris, Grasset.

1990. 1993. *Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, rééd. Le Livre de poche.

MARC V. et O.

1992. *Premiers dessins d'enfants, les tracés de la mémoire*. Paris, Nathan.

MARECHAL I. A.

1994. *Sciences et imaginaire*. Collectif. Paris, Albin-Michel.

MARTINEAUD S.

1996. *Intelligence émotionnelle et apprenez à vous en servir. La fin du Q.I.* (Professeur de psychologie. UFR Paris X.)

MASQUELIER Y.

1994. "Le mandala, un symbole de la psyché dans la vie et l'œuvre de Jung." In *Tibet la Roue du temps*. Collectif, Paris, Acte-Sud.

MEAD R.K.

1933. *Self, Mind and Society*, traduction française : *L'esprit de soi et la société*, présentation de J. Caseneuve, Paris, PUF.

MINKOWSKI

1936. *Vers une cosmologie*. Paris, Aubier.

MOAL A.

1995. "Gestion Mentale et transfert des apprentissages", in *La Gestion Mentale en question*, collectif, sous la Direction de C. Cardou, Toulouse, Erès.

1996. "Le transfert des acquis : introspection et métacognition". In *Actes du Colloque International de Gestion Mentale, 30 et 31 mars 1996*. (Institut International de Gestion Mentale, 7 Bd Maréchal Foch, 91400 Orsay. France.)

MONTEIL J.M.

1996. *Soi et le contexte*. Paris, Armand-Colin.

MONTESSORI M.

1994. *Témoins d'humanité*, Paris, EPI.

1996. *L'éducation à la paix*, Préface de Calame Pierre, Ed Desclée de Brouwer, Paris

MORIN E.

1993. *Terre-Patrie*. Paris, Seuil.

MORIN E. ET PIATELLI-PALMARINI M.

1974. I. *Le primate et l'homme*, II. *Le cerveau humain*, III. *Pour une anthropologie fondamentale*, communications et débats organisés par le centre de Royaumont pour une science de l'homme, Ed. du Seuil, Paris.

NICOLESCU B.

1994. "Le concert se joue sur les ponts". In *Sciences et imaginaire*, I.A. Maréchal, Paris, Albin-Michel.

PIAGET J.

1948 et 1972. *Où Va l'éducation ?*. Paris, Denoël/Gonthier 1991. Discours prononcés à l'UNESCO.

1945. *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Nestlé.

PICARD D.

1995. *Les rituels du savoir-vivre*. Paris, Seuil.

- PRE M.,  
1990. *Neuro-pédagogie et Mandalas*, Diffusion Marie Pré, L'Hermitage, 14380 St Sever-Calvados.  
1993. *Madalas de tous les pays*, Diffusion Marie Pré, L'Hermitage, 14380 St Sever-Calvados.
- PROCHIAANTZ A.  
1996. *Anatomie de la pensée, à quoi pensent les calamars*, Paris, Ed. Odile Jacob.
- PROUST M.  
*Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, 1972.
- PURCE J.  
1994. *La spirale mystique, le voyage itinérant de l'âme*. Paris, Ed. Françaises, lib. Médicis. (Traduit de l'Anglais, Londres, 1992).
- QUEIROZ (de) J-M,  
1995. *Les sociologies de l'école*, Paris, Nathan-Université.
- RADCLIFFE- BROWN A.R  
1968. *Structures et fonctions dans la société primitive*. Paris, Ed. de minuit.
- REEVES H., DE ROSNAY, SIMONNET D.  
1996. *La plus belle histoire du monde. Le secret de nos origines*. Paris, le Seuil.
- RIVIERE C.  
1995. *Les rites prophanes*. Paris, PUF.
- PITTA D.R.  
1979. *L'impact socio-culturel sur le régime des images. Etude de la dérivation des images dans quatre groupes socio-culturels du Brésil*. Université de sciences sociales de Grenoble : Thèse de Doctorat.
- RODARY G.  
1991. *Grammaire de l'imagination*. Paris, Messidor.
- ROGERS C.R.  
1974. *Liberté pour apprendre ?* Paris, Dunod.
- SAMI-ALI  
1974. *L'espace imaginaire*, Paris, Gallimard, 1991.
- SARTRE J.P.  
1936. *L'imagination*. Paris, PUF.
- SERRES M.  
1984. "La haute couture de la connaissance." Interview in *Autrement*, n°57, fév.  
1991. *Le tiers instruit*. Paris, Ed. Bourin.  
1992. *Eclaircissements*, entretiens avec B. Latour. Paris, Ed. Bourin.  
1993. *Les origines de la géométrie*. Paris, Flammarion.
- SIRONNEAU J.P.  
1982. *Sécularisation et religions politiques*. Paris, Ed Privat.
- STEINER G.  
1991. *Réelles présences. Les arts du sens*. Paris, Gallimard.
- STEWART I.  
1995. "Un peu beaucoup, à la Fibonacci..., Visions mathématiques". In : *Pour la science*, n° 208, fév.95. (Université de Warwick)

TRINH XUAN THUAN

1992. *La mélodie secrète*. Paris, Fayard.

TROCMÉ-FABRE H.

1987. *J'apprends donc je suis*. Paris, Ed. d'Organisation.

TROUSSON P.,

1995. *Le recours de la science au mythe, pour une nouvelle rationalité*, Collection "Conversciences", Paris, L'Harmattan.

THUREAU-DANGIN P.

1995. *La concurrence et la mort*, Paris, Syros coll : "pour débattre".

VALERY P.

1957. *Œuvres*, tome I, édition établie et annotée par Jean Hutier. Bib. de la Pléiade, Paris, Gallimard.

1957. "Bilan de l'intelligence" in *Œuvres, Variété III.*, Paris, Gallimard.

VARELA F.J.

1988. *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Ed. du Seuil.

1994. *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expériences humaines*. (co-auteurs Thomson E. et Rosch E.) Paris, le Seuil.

1996. *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris, Ed. la Découverte.

VARELA F.J. et MATURANA H. R.

1994. *L'Arbre de la connaissance, racines biologiques de la compréhension humaine*, Ed. Addison-Wesley France, Paris.

VERNEYRE M.

1991. *Du profil pédagogique à la remédiation mentale accompagnée*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Grenoble II, Université Pierre Mendès-France.

VITRAC B.

1989. "L'odyssée de la raison", in *Le courrier de l'UNESCO*, n° 911.

WATZLAWICK P.

(Ouvrages traduits de l'Américain)

1972. *Une logique de la communication*. Paris, le Seuil, 1979.

1981. *Changements : paradoxes et psychothérapies*. Seuil.

1978 *La réalité de la réalité*. Paris, le Seuil, 1984.

1984. *Faites vous-même votre propre malheur*. Paris, le Seuil.

1988. *Comment réussir à échouer. Trouver l'ultrasolution*. Paris, le Seuil.

XIBERAS M.,

1994. *Les théories de l'exclusion, sociologie au quotidien*, Méridiens Klincksiek, Paris.

YATES F. A.

(traduit de l'anglais)

1975. *L'art de la mémoire*, Paris, Gallimard, 1987.

## INDEX NOMINUM

- BACHELARD G.,27, 50, 66, 67, 84, 104, 105,  
106, 117, 219, 240
- BANDLER R.,114, 240
- BARBARAS R.,107, 109, 240
- BENTOLILA A.,215, 240
- BOURDIEU P.,13, 14, 103, 240
- BUZAN T.,56, 80, 127, 129, 241
- CAHEN C.,35, 241
- CASSIRER E.,81, 241
- CHALAS Y.,231, 241
- CHANGEUX J.P.,41, 241
- CONNES A.,81, 242
- CYRULNIK B.,12, 21, 22, 33, 99, 101, 217,  
219, 242
- DA SILVEIRA N.,242
- DIDEROT D.,115, 243
- DIEL M.,35, 243
- DUBAR C.,210, 221, 222, 243
- DURAND G.,1, 5, 16, 28, 29, 30, 33, 35, 36,  
37, 38, 39, 40, 42, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54,  
55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,  
70, 74, 77, 80, 82, 88, 89, 91, 95, 97, 99, 123,  
132, 155, 162, 164, 210, 211, 219, 220, 221,  
222, 227, 230, 232, 235, 238, 243, 255, 256
- DURAND Y.,1, 5, 28, 76, 121, 123, 162, 163,  
164, 166, 168, 172, 178, 182, 185, 190, 194,  
196, 197, 243
- DURKEIM J.,243
- DUVIGNAUD J.,229, 243
- EDWARD B.,56, 244
- ELIADE M.,51, 244
- ESSER M.,244
- FEUERSTEIN R.,123, 244
- FLACK M.,153, 244
- GAUDIN T.,33, 69, 244
- GOFFMAN E.,103, 217, 244
- GUILLEVIC,106, 244
- HALL E.,25, 46, 244
- HOWARD-GARDNER,16, 245
- HUYGUES R.,37
- JACQUET M.,26, 241
- JEAN G.,31, 245
- JUNG G.,88, 95, 245
- KLEIN E.,46, 47, 245
- LA GARANDERIE de A.,25, 26, 27, 246
- LABORIT H.,34, 40, 62, 245
- MAC LEAN D.P.,40, 56, 58, 61, 62, 104, 246
- MAFFESOLI M.,1, 227, 228, 229, 230, 233,  
234, 246
- MARC V et O,79, 89, 92, 246

MARECHAL A.,50, 246  
MASQUELIER Y.,95, 246  
MEAD G.H.,209, 246  
MERTON R.K.,209  
MINKOWSKI,50, 246  
MOAL A.,26, 246  
MONTESSORI M.,247  
MORIN E.,232, 247  
NICOLESCU B.,46, 247  
PIAGET J.,50, 53, 54, 237, 247  
PICARD D.,103, 247  
PRÉ M.,89  
PROCHIANTZ A.,83, 216, 231, 247  
PROUST M.,111, 247  
RIVIERE C.,103, 116, 247  
ROGERS C.,248  
SERRES M.,35, 39, 41, 66, 82, 248  
SIRONNEAU J.P.,1, 248  
THUREAU-DANGIN P.,228, 248  
TRINH XUAN THUAN,40, 248  
TROCMÉ-FABRE H.,56, 248  
VALERY P.,107, 129, 248  
VARELA F.J.,41, 42, 248  
VERNEYRE M.,26, 241, 248  
WATZLAWICK P.,39, 224, 249  
XIBERAS M.,217, 223, 224, 226, 229, 230,  
249  
YATES A.,36, 37, 249

# **INDEX THEMATIQUE**

# ILLUSTRATIONS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURE 1 : 1ERE DE COUVERTURE   | 3   |
| FIGURE 2 : 4EME DE COUVERTURE   | 3   |
| FIGURE 3 : MAC LEAN   | 58  |
| FIGURE 4 : MAC LEAN   | 59  |
| FIGURE 5 : MAC LEAN   | 60  |
| FIGURE 6 : PREMIERS DESSINS D'ENFANTS   | 90  |
| FIGURE 7 : "COMMENT PRENDRE SON TRAVAIL EN MAIN :                                     | 109 |
| FIGURE 8 : FIGURES DE BASE PROPOSEES DANS LES "ATELIERS HEURISTIQUES"                 | 128 |
| FIGURE 9 : SCHEMA HEURISTIQUE   | 130 |
| FIGURE 10 : MANDALAS CREES PAR ROB...   | 133 |
| FIGURE 11 : MANDALA ET POEME CREE PAR B..., A PARTIR DU CARRE                         | 135 |
| FIGURE 12 : MANDALA ET POEME CREES PAR AN..., A PARTIR DU CARRE.                      | 136 |
| FIGURE 13 : MANDALA ET POEME CREES PAR D..., A PARTIR DU CENTRE                       | 137 |
| FIGURE 14 : MANDALA ET POEME CREES PAR FA..., A PARTIR D'UNE ETOILE A SIX<br>BRANCHES | 138 |
| FIGURE 15 : MANDALA CREE PAR SA..., POEME ECRIT PAR BA..., A PARTIR DU<br>PENTAGONE.  | 139 |
| FIGURE 16 : MANDALA ET POEME CREES PAR SA..., A PARTIR DU CERCLE.                     | 140 |
| FIGURE 17 : MANDALA ET POEME, ŒUVRE COLLECTIVE, CREE A PARTIR DE<br>L'HEPTAGONE.      | 141 |
| FIGURE 18 : MANDALA CREE PAR AN..., POEME COLLECTIF, A PARTIR DE L'HEPTAGONE          | 142 |
| FIGURE 19 : MANDALA ET POEME CREES PAR DA..., A PARTIR DE L'HEPTAGONE                 | 143 |
| FIGURE 20 : EXEMPLE D'UNE "PALETTE DE MOTS"   | 149 |
| FIGURE 21 : MANDALA ET POEME DE H...  | 151 |
| FIGURE 22 : CREATION A PARTIR DU REQUIEM DE MOZART (6EME).                            | 157 |
| FIGURE 23 : CREATION A PARTIR DU RE QUIEM DE MOZART(ELEVE DE 6EME)                    | 158 |

|   |     |
|---|-----|
| FIGURE 24 : CREATION A PARTIR DE PETROUCHKA, STRAVINSKI (ELEVE DE 5EME)                       | 159 |
| FIGURE 25 : CREATION A PARTIR DE PETROUCHKA, STRAVINSKI (ELEVE DE 5EME)                       | 160 |
| FIGURE 26 : AT9 ..., SEPTEMBRE 1995.  | 167 |
| FIGURE 27 : AU..., DESSIN N°1 ET DESSIN N°2.  | 170 |
| FIGURE 28 : EVOLUTION DES DESSINS PRODUITS PAR AU...  | 171 |
| FIGURE 29 : AT9, AU..., JUIN 1994.  | 173 |
| FIGURE 30 : AU... : TEXTE ECRIT POUR ILLUSTRER LE MANDALA DE RO...                            | 176 |
| FIGURE 31 : ETUDE COMPARATIVE : AT9 PRODUITS EN DEBUT ET EN FIN D'ANNEE<br>SCOLAIRE PAR AU... | 177 |
| FIGURE 32 : AT9, AL..., SEPTEMBRE 1994.   | 179 |
| FIGURE 33 : AT9, AL..., JUIN 1995.  | 180 |
| FIGURE 34 : LA FLEUR AUX MILLE COULEURS, MANDALA ET POEME CREES PAR AL...                     | 181 |
| FIGURE 35 : ETUDE COMPARATIVE : AT9 PRODUITS EN DEBUT ET EN FIN D'ANNEE<br>SCOLAIRE PAR AL... | 183 |
| FIGURE 36 : AT9, KA..., SEPT 1994.  | 184 |
| FIGURE 37 : AT9, KA..., JUIN 1995.  | 186 |
| FIGURE 38 : MANDALA ET POEME CREES PAR KA...  | 187 |
| FIGURE 39 : ETUDE COMPARATIVE : AT9 PRODUITS EN DEBUT ET EN FIN D'ANNEE<br>SCOLAIRE PAR KA... | 188 |
| FIGURE 40 : AT9, JO..., SEPTEMBRE 1994.   | 191 |
| FIGURE 41 : AT9, JO..., JUIN 1995.  | 192 |
| FIGURE 42 : LA ROSE DES VENTS, MANDALA ET POEME CREES PAR JO...                               | 193 |
| FIGURE 43 : ETUDE COMPARATIVE : AT9 PRODUITS EN DEBUT ET EN FIN D'ANNEE<br>SCOLAIRE PAR JO... | 195 |
| FIGURE 44 : AT9, RO..., SEPTEMBRE 1994.   | 196 |
| FIGURE 45 : AT9, RO..., JUIN 1995.  | 198 |
| FIGURE 46 : ETUDE COMPARATIVE : AT9 PRODUITS EN DEBUT ET EN FIN D'ANNEE<br>SCOLAIRE PAR RO... | 199 |

## **RESUME DE LA THESE EN FRANCAIS**

Le rôle de l'imaginaire ne semble pas - a priori - fondamental pour la dynamique de la motivation dans le contexte scolaire, c'est à dire dans un cadre envisagé en vue d'apprentissages par l'élève, de connaissances conformes à des programmes bien définis. Cependant on peut inverser cette perspective en concevant la motivation dans le cadre d'une réalisation de soi - dans le groupe et en fonction d'apprentissages répondant à des besoins créatifs spontanés.

Les travaux effectués par Gilbert Durand sur l'Imaginaire - et en particulier sa conception des "structures anthropologiques de l'Imaginaire" - nous ont servi de fil conducteur théorique à partir duquel nous avons élaboré une méthodologie et réalisé une expérimentation dans différentes classes. Nous avons recueilli des données et analysé l'évolution de certaines situations scolaires individuelles et collectives.

Au terme de cette recherche, nous constatons que si les contenus liés à une pédagogie de l'imaginaire restent importants, il apparaît surtout que c'est dans la régulation de l'espace-temps éducatif que se construit ou non la raison simultanée d'apprendre et de vivre ensemble. Pour qu'une activité prenne du sens il faut en effet que soit combinées harmonieusement trois directions pédagogiques : la mise à l'épreuve individuelle, la participation au sein d'un groupe et la circulation de toute information dans le système apprenant qu'est la classe. Or cela correspond justement aux trois modes durandiens des structures de l'imaginaire : mode "héroïque", mode "mystique" et mode synthétique ou cyclique, trilogie constitutive des bases anthropologiques de la psyché, préfigurant dans son équilibre une éducation à visée socialisante et démocratique. L'hégémonie d'un modèle pédagogique - trop "héroïque par exemple - pourrait alors être envisagé comme facteur de séparation, d'échec scolaire, de fracture sociale...

### **MOTS-CLES**

Anthropologie, Archétype (test), Motivation, Heuristique, Echec scolaire, Mandalas, Rituel (éducatif), Socialisation, Pédagogie (de l'Imaginaire)

# RESUME DE LA THESE EN ANGLAIS

## The socializing function of imaginary

The part played by imaginary does not seem - a priori - to be fundamental in the dynamics of motivation at school, i.e. in an environment in which a pupil is to acquire knowledge in conformity with well defined programs. Yet this perspective can be inverted if we consider motivation in the perspective of self-realisation - in a group and in connection with the acquisition of knowledge for spontaneous creative needs.

I have used Gilbert Durand's work about imaginary - and in particular his conception of "the anthropological structures of imaginary" - as a theoretical basis to develop a methodology and made experiments in various school-classes. I have gathered data and analysed the evolution of some pupils or groups of pupils.

As the outcome of the research it appears that though a pedagogy based on imaginary has important effects, it is especially the regulation of space and time at school that motivates people to learn and live together. For an activity to make sense, three pedagogical elements must be harmoniously combined : individual testing, participation in group activity and the circulation of information in the class - a learning system. Now this correspond to the three categories("régimes") in Gilbert Durand structures of imaginary : heroic, mystical and synthetic or cyclic, a trilogy which constitutes the anthropological basis of psyche, prefiguring an education with a socializing and democratic aim The domination of pedagogical model - "heroic" for instance - could then be considered to be a factor of separation, academic failure, social fragmentation...



