

UNIVERSITE DE NANTES
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

ECOLE DOCTORALE : LETTRES ET LANGAGES

Année 2012

N° attribué par la bibliothèque

Imaginaire des professeurs des écoles et apprenance

TOME 1 : DEVELOPPEMENT THEORIQUE

THESE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'Education

*Présentée
et soutenue publiquement par*

Marie-Cécile CHARRIER

Le 27 Novembre 2012, devant le jury ci-dessous

Jury

Rapporteur : M. Gaston PINEAU, Professeur émérite à l'Université François Rabelais de Tours

Rapporteur : M. Dominique VIOLET, Maître de conférences HDR, IUFM Aquitaine

Examineur : M. Bertrand BERGIER, Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest

Examineur : M. Michel FABRE , Professeur à l'Université de Nantes

Directeur de thèse : M. Bertrand BERGIER

Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest

Co-directeur de thèse : M. Michel FABRE

Professeur à l'Université de Nantes

Remerciements

Ma gratitude revient en premier lieu au professeur Bertrand Bergier, dont la posture de directeur de thèse, entre accompagnement et conseil, fut suffisamment sécurisante pour me donner un grand sentiment de liberté, et toujours bienveillante dans de riches séances de travail. A l'heure où les résultats de la recherche éclairaient les aléas de ma vie, dont certains se rappelaient violemment à moi à quelques encablures du rivage, il a su trouver la bonne distance pour m'y conduire.

Merci à Yves Durand, dont le regard sur mes propositions de travail a été conséquent et déterminant.

Je remercie les professeurs des écoles que j'ai rencontrés pour les besoins de la méthodologie. Malgré leurs emplois du temps de plus en plus chargés, ils se sont rendus disponibles avec beaucoup de gentillesse. Ils ont surtout accepté de me livrer une part de leur intimité.

A Jean-Claude, mon mari, j'adresse d'affectueux remerciements pour son soutien indéfectible, tant moral que matériel. Sans cette certitude, doublée de l'intérêt patient qu'il a porté à mes verbiages pendant toutes ces années, je n'aurais pu mener l'entreprise à bien.

Je n'oublie pas mes enfants, Valentin et Coline, qui m'ont vivement encouragée à mener à son terme mon cheminement universitaire, qui ont accepté que leur repas ne soit pas toujours prêt à temps, et qui m'ont aidée à ne pas me prendre au sérieux en utilisant à leur manière mon vocabulaire de doctorante.

Merci à Géno et Daniel, et à tous ceux que je ne peux pas nommer ici mais qui savent combien ils comptent pour moi.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	6

PREMIERE PARTIE.

Approche du monde de l'imaginaire

Introduction.....	23
-------------------	----

Chapitre 1 – Nécessité de l'imaginaire et aperçu des fondements de la théorie de G.

Durand	24
1. Le retour de l'image	24
2. Les influences de Gilbert Durand	26
3. « L'imaginaire comme 'fond commun' des civilisations »	28
4. Sortir de la confusion des termes.... et entrer dans la structure	30

Chapitre 2 - Les Régimes de l'Imaginaire 34 |

1. Les gestes de la réflexologie, base d'une tripartition des images.....	34
<i>La dominante de position - La dominante digestive - La dominante sexuelle</i>	
2. Le Régime Diurne de l'Imaginaire : une structure dite héroïque.....	35
3. Le Régime Nocturne de l'imaginaire	37
a. La structure Mystique de l'imaginaire.....	38
b. La structure Synthétique de l'imaginaire.....	40

Chapitre 3 - Le mythe 45 |

1. Un discours symbolique	45
2. Une structure anthropologique et une dynamique.....	46
3. Le caractère dramatique du mythe.....	50
4. Les mythes contemporains.....	52

DEUXIEME PARTIE.

Esquisse du mythe de l'apprenance

Introduction	54
Chapitre 4 - Le récit d'une création	56
<i>Les « ruissellements » du mythe, Vers l'avènement de la figure de l'Auteur</i>	
1. Une « histoire » de termes	56
2. Une « histoire » de la société	58
Chapitre 5 - Explorer la complexité de la notion d'apprenance.....	62
<i>Message patent, message latent</i>	
1. Message patent : l'avènement de l'Auteur-Apprenant	62
2. Les risques de « l'accomplissement durable ».....	72
Chapitre 6 - Le drame de l'apprenance	79
<i>L'apprenance envisagée comme mythe</i>	
1. Imaginaire de l'apprenance	79
a. La société apprenante	79
b. Le sujet social apprenant : <i>Quand la Figure de Prométhée se voile</i>	81
c. La notion d'apprenance	83
2. Drame de l'apprenance	90
a. Aspects dramatiques de l'apprenance.....	90
b. Le mythe de l'apprenance	92
Quand vient le temps de la confrontation.....	93

TROISIEME PARTIE.

Méthodologie d'investigation et d'analyse

Introduction	94
Chapitre 7 - Outils d'investigation	96
1. Le terrain	96
2. L'entretien semi-directif	97
3. L'Archétype-test à 9 éléments	99
4. Le retour aux intéressés : <i>la restitution-réception de l'AT.9</i>	109

5. La complémentarité des outils « entretien semi-directif » et « AT.9 »	111
Chapitre 8 - Outils d'analyse	116
I. Le symbolisme des entretiens	116
II. Analyse de l'AT.9	118
1. Les principes de l'analyse	118
2. Repères d'analyse	121
3. La mise en œuvre de l'analyse	129
III. Mise en lien des différents résultats	130
1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 »	130
2. Mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »	131

INTRODUCTION

Ce texte introductif dévoile l'essence de notre travail de thèse. Il renseigne sur l'enracinement de la thématique, expose celle-ci avec sa question centrale, définit et articule les principaux concepts, présente la méthodologie - sans en livrer les conclusions -, aborde la dimension existentielle de la recherche et enfin annonce le plan de l'écrit.

Ancrage de la recherche

Conditionné par la fulgurance des évolutions scientifiques, le monde du XXème siècle s'est trouvé réduit à une conception binaire des choses. Pourtant, peu à peu, ces mêmes avancées ont favorisé l'envahissement des espaces par l'image. L'imagination, longtemps méprisée - « Maîtresse d'erreur et de fausseté¹ » pour Blaise Pascal -, reprend ses droits grâce, notamment, aux progrès de la psychanalyse avec Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, à la poésie et la philosophie avec Gaston Bachelard, et à l'étude des religions avec Mircea Eliade et Henri Corbin. Un philosophe, devenu sociologue et anthropologue, Gilbert Durand, soucieux de considérer l'Homme dans toute sa complexité, mettra au jour les Structures de cet imaginaire et redonnera au mythe – jusqu'alors uniquement considéré comme « histoire » des Anciens - toute sa légitimité à participer du monde contemporain.

L'imaginaire est un domaine familier de l'enseignante de maternelle que nous sommes depuis plus de trente ans, qu'il se manifeste dans la parole des petits, ou qu'il soit le moteur des contes et légendes qui leur sont lus ou racontés. Il est une composante beaucoup moins évidente du milieu de la Formation Initiale des professeurs des écoles, à laquelle nous participons, pour familiariser les étudiants avec le développement des mathématiques et de la langue chez les jeunes enfants. Il est rarement, voire jamais, consciemment sollicité dans nos rapports avec les collègues et l'Institution.

L'imaginaire, en tant que confluent de pulsions internes liées à l'histoire du Sujet comme à celle de l'Humanité, et d'influences externes qui relèvent du contexte social, apparaît pourtant comme un outil de compréhension du Professionnel en général, et du Professeur des écoles en particulier.

¹ PASCAL, B., *Les Pensées*, « fragment 41 », Paris, Gallimard, 2004, 764p., p.76.

Présentation de la thématique et de la question centrale de recherche

L'imaginaire constitue un regard parmi d'autres sur l'apprentissage, concept dénominateur commun de nos deux professions. La question de l'évolution traverse en effet notre métier. Outre celle des jeunes élèves, en tant que formatrice, nous accompagnons celle de professeurs des Ecoles en devenir, parfois celle d'enseignants confirmés dans le cadre de la formation continue. Nous veillons enfin à la nôtre par des voies diverses, dont la formation universitaire.

Aujourd'hui, l'exigence d'apprenance est généralisée, et officialisée au niveau européen dans des textes comme le « *Livre Blanc sur l'Education et la Formation* » (1995). L'objectif de croissance durable y est clairement associé à celui de la compétitivité et à l'emploi. Le contexte est à l'investissement immatériel de l'intelligence. Les professeurs des écoles n'y échappent pas. Pour autant, ont-ils intégré la profession dans le désir et la conscience d'une telle implication, d'une telle responsabilité d'une part et de la déstabilisation/remise en question érigée en habitude d'autre part ?

Que font les professeurs des écoles de cette injonction à la formation réitérée ? Ou, pour tenir compte de la complexité de leur condition d'Homme et prendre en compte leur subjectivité soumise à cette contrainte du milieu, chercherons-nous plus précisément à comprendre **comment l'imaginaire des professeurs des écoles compose avec l'apprenance envisagée comme mythe contemporain.**

Au service de cette exploration, seront principalement convoqués les concepts d'imaginaire, de mythe et d'apprenance. Bien que relevant de l'imaginaire, le mythe fera l'objet d'un développement spécifique.

L'imaginaire

Du mouvement et de la stabilité naît la structure

Avec l'Imaginaire, Gilbert Durand² propose de porter sur l'homme comme sur le monde un regard « pluriel », auquel le rationalisme des sciences dites « dures », jusqu'au XX^{ème} siècle, ne nous a pas invités. L'Imaginaire est à comprendre comme une réponse à

² DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p

l'angoisse existentielle de l'Homme devant le Temps qui, vécu de façon linéaire, le conduit inéluctablement à la Mort. Il naît du « *trajet anthropologique*³ » - va-et-vient entre les pulsions subjectives de l'individu et les intimations objectives du milieu - « [...] *résultant d'un accord entre les désirs et les objets de l'ambiance sociale et culturelle*⁴ ». Il est universel et intemporel, « *fond commun des civilisations*⁵ »

Pour une vision globalisante de l'homme, G.Durand a établi une cartographie et une mise en relation des images, qui, outre les influences citées ci-dessus, s'appuient sur les données de la réflexologie de Betcherev.

Les unités sémantiques de l'Imaginaire

G. Durand met en ordre une multitude de représentations collectives, dans un vocabulaire qu'il est nécessaire de clarifier : gestes, schèmes, archétypes, symboles et mythes. Bien que s'incarnant de manières différentes dans des cultures diverses, les gestes, schèmes, archétypes et symboles s'organisent en deux Régimes principaux, le Régime Diurne et le Régime Nocturne. Les gestes correspondent aux dominantes réflexes du bébé ; les schèmes font la jonction entre les dominantes réflexes et les représentations ; les archétypes sont le résultat de mouvements incessants entre la subjectivité des schèmes et la part perceptive (voire objective) des images fournies par l'environnement. Ils sont immuables alors que les symboles qui leur sont associés sont variés.

La réflexologie définit trois gestes. La dominante de position, dite « posturale » qui recouvre les notions de verticalité et d'horizontalité participe du Régime Diurne de l'Image. Y sont associés les schèmes de l'ascension et de la chute et, par exemple, l'archétype de la lumière et le symbole de l'échelle. La dominante digestive - appartenant au Régime Nocturne - correspond à la notion d'intimité et se voit associer le schème de la descente avec, entre autres, le récipient pour archétype et le chaudron pour symbole. La troisième dominante, dite sexuelle (ou de copulation), appartient elle aussi au Régime Nocturne. Elle est représentée par le schème rythmique du cycle. Un archétype associé est la roue avec, comme exemple de symbole, le briquet.

³ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.38.

⁴ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.36.

⁵ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.38.

G. Durand nous montre que la confirmation culturelle des réflexes dominants se réalise dans la relation de l'individu à la matière et aux outils d'une part, et, d'autre part, dans sa relation à son milieu humain par le truchement du Père et de la Mère, considérés eux-mêmes comme des outils à connotation affective.

La structure : les Régimes de l'Imaginaire

Deux polarités – l'une diurne et l'autre nocturne – prévalent à l'organisation des images. Selon G. Durand, elles révèlent les réflexes qui prédominent face à la prise de conscience du temps qui passe, face à l'angoisse de mort.

Le Régime diurne, associé à la dominante posturale, est celui de la séparation et de l'antithèse. Il est dit schizomorphe. Il rassemble des *symboles liés au temps* - symboles thériomorphes (de forme animal), symboles nyctomorphes associés à des ambiances terrifiantes et symboles catamorphes qui expriment l'angoisse du temps à travers la chute -, *des symboles relatifs à la recherche de la maîtrise des peurs premières* – symboles ascensionnels, symboles spectaculaires et symboles diaïrétiques de distinction et de purification.

Le Régime nocturne réalise l'inversion et l'euphémisation des figures du Régime diurne. Il présente deux tendances. L'une, associée à la gestuelle digestive, dessine le Régime mystique de l'Imaginaire. L'autre, enracinée dans la gestuelle copulative, détermine le Régime synthétique de l'Imaginaire.

Le Régime mystique organise des symboles d'intimité et d'union autour de la Descente et de la Coupe, selon quatre axes qui permettent d'atténuer les différences : la persévération et le redoublement, la viscosité et l'adhésivité, l'Einfühlung ou empathie, la gullivérisation. Y prévalent les images de refuge, de tranquillité, de chaleur et de repos.

Le Régime synthétique organise les images autour du Denier et du Bâton pour permettre la maîtrise du temps dans des récits qui alternent des phases à connotation positive et des phases à connotation négative. Le temps est divisé de façon circulaire, à la mort succède la résurrection. G. Durand en donne pour exemple le drame agro-lunaire. Quatre structures organisent cette seconde partie du régime nocturne pour la gestion et la « cohabitation »

des contraires : la structure d'harmonisation, la structure dialectique de l'Imaginaire, la structure historienne, la structure progressiste. Ce régime synthétique est celui du retour, (ex : les phases de la lune), mais également celui du progrès avec la fructification qui fait suite à la mort hivernale dans le cycle des saisons.

Le mythe

Une structure en mouvement

Les mythes sont des « histoires » - ni contes, ni légendes – remplies de symboles, dont les personnages sont des Etres extra-ordinaires. Ils réalisent une forme de synthèse des différents termes de l'Imaginaire en les organisant de manière dynamique dans des scénarii qui promeuvent doctrines religieuses comme récits légendaires des sociétés. Il s'agit de drames qui font tenir ensemble les espoirs et les terreurs des hommes. Les mythes traditionnels ont offert, et permis de transmettre, une compréhension de l'Humanité, de ses origines, de ses comportements et de ses grandes questions existentielles. Ils évoluent cycliquement, en six phases qui constituent ce que G.Durand appelle le « *bassin sémantique* ». De la modernité à la post-modernité, la société illustre cette évolution qui va de Prométhée – figure mythique du progrès – à Dionysos – figure emblématique de l'ouverture qui entraîne la perte des repères. D'une manière générale, le mythe est repérable en partie par le Nom.

Bien qu'abreuvé d'explications scientifiques du monde passé et présent, l'Homme du XXIème n'échappe pas aux questions existentielles, dont la fuite du temps n'est pas la moins angoissante. Il continue de les résoudre dans des mythes contemporains que G.Durand a débusqués par des procédés mythologiques comme la mythocritique pour les œuvres d'art et la mythanalyse pour le contexte social. D'autres auteurs, au nombre desquels figurent Roland Barthes⁶ et Michel Maffesoli⁷, ont aussi repéré certaines figures et objets mythiques de nos sociétés. Pour sa part, le psychologue Y.Durand⁸ a élaboré un test – l'Archétype-Test à 9 éléments, dit AT.9 – qui met la théorie de G.Durand à l'épreuve des faits et fait émerger l'imaginaire individuel.

⁶ BARTHES, R., *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil, 1957, 233p.

⁷ MAFFESOLI, M., *Iconologies*, Paris, Editions Albin Michel, 2008, 246p.

⁸ DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan, 2005, 280p.

L'apprenance

Elan vital pour H.Trocme-Fabre⁹, l'apprenance est pour Philippe Carré « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* »¹⁰. Ces dispositions sont d'ordre cognitif, affectif et conatif. Le plan cognitif concerne les représentations de l'individu quant aux contenus d'apprentissage, ces représentations ayant – selon Giordan¹¹ - une influence décisive sur l'apprentissage lui-même. D'un point de vue affectif, la disposition à apprendre s'appuie sur les émotions – positives - de l'apprenant face aux différents paramètres de la situation d'apprentissage que sont les contenus, les formateurs, les partenaires. Les dispositions à apprendre de type conatif sont d'ordre motivationnel. Elles se révèlent dans les choix et l'engagement du sujet. Dans les écrits de P.Carré, nous pouvons repérer des indicateurs de ces différents champs de la personne – vouloir agir, savoir apprendre et pouvoir agir - qui, mis en lien, dessinent le profil d'apprenance du professionnel.

Sous son néologisme, l'apprenance reconnaît la capacité de l'adulte à apprendre, distingue celle-ci de celle des enfants, et témoigne des manières dont elle a été prise en compte depuis le début du XXème siècle notamment. Elle constitue la dernière version de la formation des adultes, dans une société dite « *cognitive*¹² » après avoir été « *éducative*¹³ » et « *pédagogique*¹⁴ », soumise aux économies de savoirs après avoir servi les économies industrielles.

Ce « *travailleur du savoir*¹⁵ » qu'est le salarié de l'apprenance se voit confier deux missions, dans un objectif de croissance durable : son développement et celui de l'entreprise. Il peut les remplir grâce et à la condition de la formation tout au long et tout au large de la vie, que les institutions accompagnent par des mesures diverses comme le DIF, et que les technologies de l'information et de la communication favorisent. Le salarié est

⁹ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation, 1999, 269p.

¹⁰ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., p.108.

¹¹ GIORDAN, A., *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998, 254p.

¹² CEE, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg :Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1995, 142p.

¹³ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978.

¹⁴ BEILLEROT, J., *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982, 223 p.

¹⁵ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p., p.24.

ainsi passé du droit à la formation à l'obligation de compétence.

La figure de l'Auteur¹⁶ se dessine, dans un monde qui s'ouvre. Cependant, la posture qui sous-entend une croissance durable, n'est probablement pas sans risque. Qu'en est-il de la motivation des adultes à se former, qui plus est de manière réitérée ? Les « *bonnes intentions éducatives*¹⁷ » de la société de l'apprenance sont aux prises avec l'objectif de profit des entreprises.

L'apprenance envisagée comme mythe contemporain

C'est autour de la question du mythe que l'univers de l'imaginaire et celui de l'apprenance s'articulent. Ce rapport spécifique au savoir cristallise en effet certains espoirs comme certaines terreurs des hommes de notre siècle.

L'acte d'apprendre confronte les individus à l'angoisse de l'incertitude, angoisse de la perte des connaissances antérieures dans leur intégrité. Dans le langage courant, la « perte de connaissance » est la « petite mort » de l'évanouissement. Les savoirs nouveaux participent d'une re-naissance de l'individu. Avec les questions d'origine et de perte¹⁸ qui, on le voit, traversent la notion-même d'apprentissage, l'apprenance ne rappelle-t-elle pas le « *drame agro-lunaire* »¹⁹ d'une part, et ces mythes des origines que les civilisations anciennes ont élaborés d'autre part ? La réitération de l'exercice de déstabilisation/rééquilibration que l'apprenance impose évoque en outre la nécessité pour ces civilisations de revivre la scène de la création – quand il ne s'agit pas seulement de la rejouer dans un rituel.

L'apprenance est un drame qui met en scène et fait interagir l'imaginaire de la notion même avec ceux de la société et du sujet social. La société apprenante cherche à maîtriser le temps par la répétition cyclique de l'acte d'apprendre, rendu accessible à tous. La nouveauté et l'éphémère découpent indéfiniment le temps dans un objectif de progrès, selon un mouvement ascendant de nature héroïque. Les traits du héros-conquérant du

¹⁶ COHEN, D, cité par P.CARRE, in CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p. p.19.

¹⁷ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978.

¹⁸ Voir pour cela : SIBONY, D., *Entre-Deux : l'origine en partage*, Paris, Ed. du Seuil, 1991, 398p. et KAËS, R., *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1997. 291p.

¹⁹ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., pp339à343 et plus.

savoir sont ceux d'un Auteur. Son imaginaire est plutôt synthétique, qui harmonise des capacités intellectuelles (donc plutôt héroïques) et affectives (donc plutôt mystiques).

Avec l'exigence de croissance durable, le mouvement d'apprentissage, supposé irréversible, fait craindre la chute du sujet. En effet, le présent sans cesse renouvelé laissera-t-il à celui-ci le loisir de nouer les liens passé-présent-avenir indispensables à l'acte d'apprendre²⁰? Pourra-t-il investir la durée nécessaire au mûrissement des connaissances ? D'autre part, parviendra-t-il à tenir la posture durablement, sans pause ? L'espoir du développement personnel du sujet social apprenant est assombri par la crainte de son asservissement à l'exigence de la société. L'apprenance se révèle mythe synthétique²¹, en ce qu'elle condense, sans les opposer, des aspects négatifs et des aspects positifs de la relation des sujets au savoir et à la société.

Avec Y.Durand²², on peut cerner les contours d'un drame dans lequel la société fait figure d'actant-sujet, soumis à un actant-objet négatif dont les exigences de compétitivité et de croissance durable endossent le rôle. En la figure de l'Auteur, apprenant permanent, heureux, responsable et autonome, la société trouve un Allié – actant-objet positif - pour un avenir meilleur. Le temps devient maîtrisable, grâce à un mythe synthétique qui rappelle la forme « *Drame de la Chute et de la Rédemption par un médiateur*²³ ».

Quel type d'Allié – apprenant tout au long et tout au large de la vie - chaque professeur des écoles campe-t-il pour aider son institution de tutelle, l'Education Nationale, à répondre à l'exigence de développement, de compétitivité et de croissance durable à laquelle le monde du XXIème siècle la soumet ?

Méthodologie

Les choix méthodologiques

La démarche d'investigation de l'imaginaire des professeurs des écoles se veut

²⁰ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation, 1999, 269p.

²¹ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.323.

²² DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan, 2005, 280p.

²³ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.425.

compréhensive et exploratoire.

Les dispositions favorables au rapport au savoir de type apprenance se doivent d'être durables. Cependant, il s'agit là d'un vœu que la réalité des existences ne peut garantir. D'autre part, nous n'oublions pas que l'imaginaire est le produit de la subjectivité du sujet mise en rapport avec les contingences de son environnement, deux domaines dont l'immutabilité est inenvisageable. Ces deux constats - sur l'apprenance et l'imagination - invitent d'emblée à se montrer prudent quant à la pérennité des résultats de l'enquête.

Ils incitent également à utiliser deux modes d'investigation de l'imaginaire individuel. Avec l'entretien semi-directif, la parole est donnée aux intéressés sur leur rapport à la formation et au métier au fil de la temporalité longue de leur parcours. L'autre - l'Archétype-Test à 9 éléments de Y.Durand²⁴ (ou AT.9), considéré comme un prolongement des travaux de G.Durand – est plus formalisé. Il offre un instantané de l'imaginaire du Sujet, au moment où celui-ci réalise la production demandée. Complémentaires pour garantir la prise en compte de deux temporalités des professionnels rencontrés, les deux approches méthodologiques sont également nécessaires pour favoriser l'émergence de la dimension existentielle du Sujet et pallier la subjectivité du chercheur. L'AT.9 peut constituer le garde-fou d'interprétations abusives des termes de l'entretien. Il invite, en outre, plus directement que le tableau isotopique des images, à adopter une vision bi-polaire de l'imaginaire, quand la définition de micro-univers résulte des processus d'actualisation/potentialisation des thématiques héroïques et mystiques. La subjectivité du chercheur est encore traquée dans un exercice de restitution-réception des résultats de l'AT.9 à chaque intéressé, qui peut les contester, les nuancer, les enrichir, les approuver.

Les différentes étapes de la méthodologie visent à brosser le portrait d'un héros participant du mythe de l'apprenance. Le vocabulaire des résultats de la recherche évolue progressivement en ce sens au cours des différentes étapes de la méthodologie. Pour chaque Sujet, l'analyse du symbolisme des termes de l'entretien est mise en lien avec celle de l'AT.9. Au cours de cet exercice, des redondances imaginaires apparaissent qui mettent en valeur des tendances imaginaires, et, ce faisant, valident l'objectif de complémentarité des outils. L'univers du Sujet, mis en lien avec celui de l'apprenance – c'est la dernière

²⁴ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

étape méthodologique -, révèle peu à peu ses éléments dramatiques – danger (actant-objet négatif), chute, passage, inattendu, commanditaire, caractère merveilleux, aide ou armes (actant-objet positif), quête, valeurs, symbolisme (le héros est-il vainqueur ou terrassé) phases de combat et de repos, temps et espace.

La population

Nous avons sollicité 5 professeurs des écoles – hommes et femmes -, âgés de 39 à 48 ans au moment de l'entretien, justifiant d'au moins 15 ans d'expérience, ayant ou non exercé des responsabilités dans l'Institution, célibataires ou en couple, avec ou sans enfants à charge actuellement.

La passation du Test a toujours succédé à l'entretien, à distance de quelques mois pour les 3 premiers sujets, immédiatement pour les 2 derniers.

Concernant l'entretien

Il s'agit d'entretiens semi-directifs, ni histoires de vie, ni enquêtes à visée quantitative. La parole doit être suffisamment libre pour recueillir faits, impressions, sentiments, et éléments inattendus ; suffisamment guidée pour servir une recherche sur le rapport à la formation dans le métier. Chaque entretien se déroule dans un lieu choisi par l'intéressé, dans son école ou à son domicile. La durée approximative est généralement d'une heure. La grille d'entretien aborde deux thèmes principaux - la formation initiale et le milieu professionnel - avant de laisser le sujet libre d'y revenir ou d'aborder tout autre point de son choix en phase conclusive.

L'exploitation de l'entretien est herméneutique. S'inspirant de la mythocritique de G.Durand, et en références aux données des Structures Anthropologiques de l'Imaginaire²⁵ que celui-ci a mises au jour, elle traque le sens caché d'un discours, malgré son caractère profane. Elle explore sa symbolique via les réflexes dominants, les schèmes verbaux, les archétypes épithètes et substantifs, les symboles. Elle repère aussi la logique d'organisation des images : exclusion, causalité, similitude. Elle esquisse ainsi le portrait du héros d'un

²⁵ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p.

univers mythique.

Concernant l'Archétype-Test à 9 éléments (AT.9)

L'AT.9 est un outil expérimental, ni causaliste, ni définitif, qui garantit la fiabilité d'une démarche clinique de type herméneutique. Il permet de voir comment les individus structurent les images suscitées par la proposition de 9 archétypes, dans la réalisation d'un dessin, lui-même complété par un récit puis un questionnaire. L'agencement des symboles révèle des micro-univers mythiques représentatifs du fonctionnement de l'Imaginaire individuel.

Le choix des archétypes, comme celui de leur organisation, n'est pas le fait du hasard. Il a pour fonction à la fois de poser le problème du Temps et de la Mort et de permettre la construction de solutions à cette angoisse. Les 9 éléments remplissent quatre fonctions :

- Le « personnage », sujet de l'action, est élément de dramatisation ;
- « La chute » et « le monstre dévorant » posent le problème de l'angoisse du temps et de la mort ;
- Trois éléments, « embrayeurs » de structuration, appellent une manière particulière de composer avec l'angoisse : de type héroïque pour « l'épée », mystique pour « le refuge » et synthétique pour « quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse) » ;
- Les trois derniers éléments – « l'eau », « l'animal » et « le feu » - sont considérés comme complémentaires de par leur polyvalence symbolique.

Le protocole de recueil des messages symboliques initiés par le test s'effectue de manière très réglementée et concerne le format de la feuille de dessin, la dureté du crayon, le temps imparti à la réalisation ainsi que la lecture des consignes. Si l'expérimentateur ne donne jamais de consignes de représentation, son but est de faire réaliser une composition et non pas une juxtaposition de dessins. Le questionnaire n'est donné qu'après la réalisation graphique et l'explication de celle-ci dans un récit.

L'analyse du test vise à dégager le thème symbolique du héros autour de la représentation figurative de celui-ci, de son action et des obstacles éventuels à l'accomplissement de sa

quête. Les images présentent des degrés de polymorphie et de polysémie variés. C'est la force de cohésion des images qui donne à l'univers sa connotation – héroïque, mystique ou synthétique, car l'AT.9 condense un antagonisme entre deux forces : une force héroïque d'hétérogénéisation et une force mystique d'homogénéisation. Les 9 archétypes participent de manière plus ou moins isomorphique à la thématique du héros, révélant ainsi des micro-univers mythiques de différents types. Ils sont dits « intégrés » (héroïque-intégré, mystique-intégré) lorsque tous les éléments participent à la thématique ; on les qualifie d'« impurs » (héroïque-impur, mystique-impur) lorsque certains éléments ne s'intègrent pas à la thématique et la teinte d'une autre thématique ; dans les micro-univers de type « sur .. » (sur-héroïque, sur-mystique), certains éléments ne sont pas intégrés dans le dessin parce que jugés trop hétérogènes par le sujet. L'univers héroïque présente en outre un type de micro-univers dit « héroïque-détendu » qui ne comporte pas d'éléments hétérogènes, mais dont « l'ambiance » revêt cependant une connotation mystique. L'univers mystique possède une catégorie appelée « mystique-ludique » qui intègre des symboles héroïques sans altération de sa thématique mystique. Les AT.9 révèlent également des micro-univers dont les archétypes ne présentent aucun lien entre eux. On parle alors de « structuration défectueuse ». Dans les univers synthétiques, des séances héroïque et mystique sont présentes, de façon distincte – diachroniquement ou synchroniquement – pour former un ensemble unifié. Les récits peuvent y être plutôt existentiels ou plutôt symboliques, de forme plutôt positive ou plutôt négative selon la manière dont le héros s'en sort, dont il gère l'angoisse du temps. L'AT.9 renseigne le chercheur sur la manière dont le sujet surmonte l'hétérogénéité d'une collection disparate d'éléments, dans un processus de convergence et de cohésion interne.

Pour chaque production recueillie, le décryptage de la morphologie, de la fonction et du symbolisme de chaque archétype se fait au regard des travaux de Y.Durand. Y sont prises en compte les données du dessin – décrit le plus objectivement possible -, du récit et du questionnaire. Vocabulaire, construction du discours et rapport au temps sont également rapportés dans le texte synthèse.

La restitution-réception de l'AT.9

Cette étape est individuelle. Elle nécessite d'emblée des précautions oratoires. Le chercheur est en effet amené à utiliser, dans un contexte spécifique, des termes - « impur »,

« négatif » - auxquels le langage courant donne un sens différent, le plus souvent connoté affectivement. D'autre part, il importe de préciser que l'analyse n'est pas un exercice de jugement de la personne ; elle vise à décrire un micro-univers. Le sujet est invité à faire part de son étonnement éventuel, de ses questions, des changements qu'il aimerait apporter à sa production, de ses réserves et des points qui bénéficient de son approbation.

La dimension existentielle de la recherche

Avant d'explorer l'imaginaire de mes collègues professeurs des écoles dans leur rapport au savoir, au métier et à la formation, ne convient-il pas de prévenir et limiter les effets contaminants de ma subjectivité en faisant un point succinct de mes propres fonctionnements en la matière : Quelle apprenante suis-je, ai-je été ? Quelles sont mes tendances imaginaires ? Pour cela, je revisiterai mon vécu d'apprenante, depuis le souvenir du ressenti de l'écolière aux impressions d'enseignante, de formatrice et d'étudiante universitaire.

Ma relation à l'apprentissage suit une évolution en trois étapes, intimement liées aux questions motivationnelles de « pour qui » et « pour quoi » apprendre. Schématiquement, ce parcours traverse la peur, le devoir, la joie et la fatigue.

Pour l'écolière, apprendre c'est avant tout « faire plaisir » aux adultes – parents et enseignants -, avec, pour corollaire, la crainte de l'échec. Le sentiment d'efficacité personnelle est faible et la réussite devient un devoir, voire une condamnation. Les lieux scolaires les plus anxiogènes sont ceux qui sollicitent la créativité et l'imagination, car moins balisés que d'autres domaines. Les exercices de mathématiques, par exemple, sont considérés comme des énigmes auxquelles le cours de l'enseignant apporte inévitablement les éléments de réponse. Le sentiment d'efficacité personnelle est ici très élevé. En matière d'apprentissage, l'écolière combat ses démons – sentiment d'incompétence, peur de décevoir - pour satisfaire au rapport de soumission/fusion qu'elle entretient avec les adultes, parents et enseignants. Son arme de combat réside dans un mouvement de repli sur le strict respect du cadre et l'acharnement au travail. L'inconnu de la nouveauté fait peur, les espaces sont bornés. L'héroïne est isolée, séparée des pairs. Le milieu scolaire, majoritairement anxiogène, définit un univers au symbolisme plutôt négatif, malgré la réussite globale de l'élève. Premiers indices d'épuisement, la lycéenne baisse les armes en

déclarant forfait une semaine en 1^{ère} et une autre semaine en terminale.

Inscrit dans le prolongement du métier de ma mère, mon engagement dans la profession constitue un élément de l'imaginaire mystique. L'enseignante novice retrouve les mêmes appréhensions que l'écolière. Ouvrir un ouvrage de pédagogie, c'est en même temps ouvrir la boîte de Pandore de mon incompetence professionnelle. Le chantier paraît immense, infini, face aux exigences de l'Institution Education Nationale pour remplir ma mission de passeur. Les formations formelles que je choisis alors produisent le même effet ... Quand apprendre est encore un geste destiné à satisfaire aux attentes de l'Autre. Pourtant, malgré mes peurs d'enseignante novice, j'ouvre mon univers aux pairs les plus proches – collègues exerçant dans la même école, au même niveau d'âge –, dans un mouvement qui rappelle le rapprochement mystique. Combattre la peur de l'échec ne passe plus par la séparation, mais par l'alliance. Les deux pôles imaginaires sont harmonisés dans les priorités professionnelles qui se dessinent : où il s'agit à la fois de veiller au bien-être des élèves et à leur développement intellectuel. La question – synthétique – du progrès de l'enseignante comme des élèves est majeure.

Avec l'expérience, la tâche se fait moins insurmontable, moins angoissante. Le quotidien professionnel m'offre des signes d'une certaine compétence. Les démons sont vaincus... jusqu'à l'installation insidieuse d'un nouveau monstre dévorant : l'ennui que génère la répétition, alors que la pratique a participé au développement de mon sentiment d'efficacité personnelle. La formation se révèle la meilleure arme à lui opposer. Ma demande de formation se fait davantage exigence personnelle qu'intimation de l'institution. Elle est essentiellement théorique. Apprendre pour moi se révèle être un véritable plaisir. Il y a le plaisir intellectuel, celui qui naît de l'impression de construire une cohérence (imaginaire synthétique) en faisant des liens, par l'exercice d'analyse (imaginaire héroïque) et de synthèse (imaginaire mystique). L'appétit de la nouveauté se substitue au sentiment de peur et d'incompétence. Explorations de livres pédagogiques, rencontres d'auteurs comme de collègues, constituent autant de promesses de développement professionnel et personnel. Je me fais conquérante, jusqu'à entreprendre une formation universitaire en milieu de carrière. Celle-ci m'a donné une conscience accrue de la nécessité et de la richesse des regards pluriels portés sur un même objet. Penser m'est autorisé. Comme un effet de cette prise de conscience, faire le deuil de pensées et de pratiques devient pour moi le signe d'une liberté enfin trouvée. L'héroïne se fait de plus en plus autonome.

L'imaginaire est synthétique, qui harmonise le rapprochement pour apprendre - collègues, professeurs -, et l'individuation - le cheminement est assez atypique dans le milieu de l'école primaire. Le symbolisme de vie ne fait aucun doute.

Le monstre dévorant n'est pour autant pas vaincu. Un sentiment d'incompétence ne tarde pas à refaire surface à partir du moment où la proposition d'intervenir dans la formation initiale, puis dans la formation continue des enseignants m'est faite. Je l'accepte, malgré les appréhensions. Un sentiment d'illégitimité très prégnant à exercer cette nouvelle fonction transforme le plaisir de se former en obligation-condamnation. Insidieusement, et progressivement, mon emploi du temps se remplit, la tâche se fait plus lourde, jusqu'à épuisement de l'héroïne. « Toujours plus haut », telle était la devise – on ne peut plus héroïque - du Lycée. Mais lorsque ce que l'on cherche à atteindre est la perfection, l'épanouissement du plaisir d'apprendre est remplacé par le sentiment, mortifère, de ne plus contrôler le mouvement ascendant qui nous porte. L'Auteur devient esclave. Et l'héroïne, qui secrètement aspire au repos du jardin l'été et du foyer l'hiver, finit par être terrassée, comme en témoignent le dessin et le récit de mon AT.²⁶ Ce parcours existentiel cristallise les mouvements de deux forces contraires : le mouvement ascendant de la conquête du savoir pour le développement professionnel et personnel, le repli pour le ressourcement physique et psychologique. Où l'on voit que lorsque l'un des versants est trop longtemps ignoré, il peut se rappeler violemment au sujet, jusqu'à la fracture. C'est aussi une illustration du trajet anthropologique entre les pulsions subjectives de l'héroïne – notamment quand le sentiment d'incompétence, le défaut d'individuation polluent le plaisir d'apprendre –, et l'environnement – quand la demande de formation est sans limite.

Le plan

La restitution de notre travail s'organise en quatre parties, réparties en trois tomes.

La première partie, intitulée « **Approche du monde de l'imaginaire** », se compose de trois chapitres. Elle constitue une initiation qui s'appuie principalement sur les travaux de Gilbert Durand.

- Le premier chapitre - « **Nécessité de l'Imaginaire** » -, évoque les diverses prises en compte de l'image selon les époques, jusqu'à son retour dans le monde

²⁶ TOME 3, ANNEXE 12.

contemporain. Il montre comment une approche du monde par l'imaginaire offre un regard anthropologique et pluriel sur l'Homme.

- Le second chapitre – « **Les Régimes de l'Imaginaire** » - décrit les Structures mises en évidence par G.Durand. Il fait le lien entre la classification des images et les gestes de la réflexologie.
- Le troisième et dernier chapitre de cette partie – « **Le mythe** » – s'intéresse plus particulièrement aux discours symboliques, à leur évolution dans le temps avec le concept de « bassin sémantique », et à leurs composantes dramatiques - sur la base du travail de Y.Durand. Un point spécifique est réalisé sur les mythes dans la société contemporaine.

La seconde partie de ce travail - « **Esquisse du mythe de l'apprenance** » -, cherche à montrer en quoi ce rapport spécifique au savoir, exigence du monde d'aujourd'hui, est un discours symbolique. Il s'agit d'une ébauche, réalisée en trois temps.

- Le chapitre 4 – « **Le récit d'une création. Les « ruissellements » du mythe, Vers l'avènement de la figure de l'Auteur** » - explore le monde de l'apprentissage, plus particulièrement celui de la formation des adultes, jusqu'à la notion d'apprentissage tout au long de la vie avec le néologisme « apprenance ».
- Le chapitre 5 - « **Explorer la complexité de la notion d'apprenance. Message patent, message latent** » - fait le point des incidences sur le salarié et sur les modèles de formation, de la focalisation des entreprises sur leur capital « intelligence ». Il cherche également à regarder au-delà du message de développement individuel, en s'intéressant aux entraves comme aux risques de l'exigence de croissance durable.
- Le chapitre 6 - « **Le drame de l'apprenance. L'apprenance envisagée comme mythe** » - révèle le message d'espoir et de terreur de l'apprenance à travers le décryptage des composantes imaginaires de la société apprenante, du sujet social apprenant et de la notion elle-même. L'apprenance est enfin traduite en discours symbolique, à partir des éléments dramatiques que les travaux d'Y.Durand auront permis de repérer.

C'est ici que la question de recherche s'impose, conduisant le travail vers *sa troisième partie* - « **Méthodologie d'investigation et d'analyse** » -, celle qui se tourne vers les

acteurs de terrain, ici des professeurs des écoles.

- Le chapitre 7 - « **Outils d'investigation** » - s'intéresse au profil des Sujets, explique le choix de la modalité « entretien semi-directif » et en décrit la mise en œuvre. Il fait de même avec l'Archétype-test à 9 éléments de Y.Durand, en consacrant toutefois un espace aux fondements et aux principes de l'outil, ainsi qu'à la restitution-réception dont il fait l'objet auprès de chaque interlocuteur de terrain. Le dernier paragraphe explique en quoi les deux outils méthodologiques choisis sont complémentaires pour la recherche.
- Le chapitre 8 - « **Outils d'analyse** » - présente, dans un premier temps, les fondements et la mise en œuvre de l'analyse du symbolisme des termes de chaque entretien. Il s'intéresse ensuite aux principes, aux repères et à la mise en œuvre de celle de chaque AT.9. Enfin il explique les deux niveaux de mise en lien qui terminent la méthodologie : une première synthèse « symbolisme des termes et AT.9 » est ainsi confrontée à « l'esquisse du mythe de l'apprenance » réalisée au chapitre 6.

La quatrième partie - « **Résultats de l'analyse** » - consacre un chapitre en trois parties à chaque professeur des écoles rencontré : « l'AT.9 », « L'entretien : le symbolisme des termes », « Mise en lien des différents résultats ».

- Chapitre 9 : « **Robert** »
- Chapitre 10 : « **Marielle** »
- Chapitre 11 : « **Marie** »
- Chapitre 12 : « **Maurice** »
- Chapitre 13 : « **Claire** »

La conclusion dégage les principaux enseignements de la méthodologie, évoque les limites que nous voyons à notre travail et propose des prolongements.

PREMIERE PARTIE

Approche du monde de l'imaginaire

Quand l'imaginaire s'impose comme un élément immanent de l'Homme

Cette première partie explore, en trois temps, le monde de l'imaginaire à l'aune des travaux de Gilbert Durand.

Le premier chapitre fait le point sur les diverses prises en compte de l'imaginaire au cours de l'histoire, jusqu'à son retour en force observé aujourd'hui. Avec les ancrages de l'univers durandien dans des champs diversifiés des sciences dites « dures » comme des sciences humaines, nous verrons combien cette approche anthropologique offre un regard à la fois « globalisant » sur celui-ci, et « universel » sur ce qui l'anime à travers les mythes. Quelques termes spécifiques à ce champ d'étude - schème, archétype, symbole - seront clarifiés.

Le second chapitre présente la « *'carte d'identité terrienne', qui nous serait commune à tous, à chacun*²⁷ », telle que G.Durand l'a établie par son travail de classification des images sur la base des mouvements de la réflexologie²⁸. Les trois structures imaginaires ainsi définies – héroïque, mystique, synthétique - seront décrites à travers la particularité de leurs archétypes et de leurs symboles. Comme autant de réponses à l'angoisse du temps fatal.

Avec le 3ème chapitre, nous dépasserons l'apparente statique du cartulaire des images en considérant les discours narratifs et symboliques – les mythes - que les hommes de tout temps ont construits avec elles pour vivre. Nous verrons comment ces « histoires non profanes » naissent, mûrissent et se délitent dans un « bassin sémantique », et nous attarderons sur leurs composantes dramatiques, nous aidant en cela des travaux du psychologue Y.Durand. Nous verrons enfin que les histoires mythiques ne sont pas l'apanage des Anciens.

²⁷ XIBERRAS, M., 2002, *Pratique de l'imaginaire – Lecture de Gilbert Durand*, coll. « Lectures », Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 178p. p.159.

²⁸ BETCHEREV, W., *General principles of human reflexology*, Londres, 1933.

CHAPITRE 1

Nécessité de l'imaginaire

et aperçu des fondements de la théorie de G. Durand

I. Le retour de l'image

a. Bref historique

Après avoir été variablement considéré au cours de l'histoire des hommes, le domaine des images est aujourd'hui largement étudié en France.

Depuis le siècle dernier, « *la civilisation occidentale est entrée dans une zone de haute pression imaginaire*²⁹ » faisant face à la révolution industrielle, depuis le romantisme jusqu'à – plus récemment – le développement important des moyens techniques audiovisuels. Paradoxalement, dans le contexte d'une culture qui se proclame civilisation de l'image, l'imaginaire est parfois mal considéré. Il souffre du lien qu'il entretient avec l'apparence, la profusion, la consommation, l'éphémère et la fugacité. Il est suspecté d'être facteur d'erreur quand l'observation, les faits, l'expérience et la logique, depuis Aristote³⁰, constituent la voie royale et unique pour atteindre la vérité. L'imaginaire se voit ainsi rejeté des diverses théories iconoclastes – dont le positivisme d'Auguste Comte - théories qui privilégient la recherche du « comment » à celle du « pourquoi ». Dans le progrès des sciences et des techniques, l'homme devait trouver le bonheur. Jusqu'au XXème siècle, notre société a mis en opposition les caractéristiques de l'image et le caractère durable des « sciences » dites « dures », séparant de ce fait le réel de l'imaginaire.

Pourtant, en ignorant le mythe, la modernité positiviste n'a fait que le renforcer, d'autant que la promesse de bonheur et de progrès n'est pas tenue. La réussite du nazisme en Europe en serait une conséquence : le peuple y a sans doute trouvé un ensemble de rites et de mythes dont il était sevré.

Dans cette civilisation, empreinte d'un « *réductionnisme rationaliste*³¹ » - « *issu d'Aristote*

²⁹ DURAND, G., *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Paris, Albin Michel, 1996, 243p., p.17.

³⁰ DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.

³¹ DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.

et culminant avec Newton et les Lumières³² » - la nécessité de l'image nous est particulièrement rappelée par les travaux de Gilbert Durand, qui considère l'imagination comme le propre de l'homme. Il entreprend ainsi une œuvre de restauration de l'imaginaire alors que, dit-il, « notre société s'est vue ébranlée à l'endroit même où elle semblait triompher : idéal économique, conception bourgeoise du bonheur, idéologie du progrès³³ ».

b. Le point sur les termes « imagination » et « imaginaire »

L'imagination. Pour Platon, comme pour Aristote, « l'imagination » est la capacité à produire des images. Chez Platon, il s'agit d'images mentales, copies susceptibles de représenter les choses existantes comme celles qui ne le sont pas. Aristote parle quant à lui d'images internes, conditionnées par la vie et la sensibilité des êtres, leur production se situant « *entre la sensation (aesthesis) et la pensée (dianoia)*³⁴ ».

L'imaginaire. Au 20^{ème} siècle, « l'imaginaire » prend le relais de « l'imagination ». Ce terme s'impose – selon deux axes mis en lien avec l'idée de mouvement - comme « *la fonction de l'imagination dans le psychisme* »³⁵. D'une part, il constitue le répertoire - passif - des images et représentations créées par l'imagination individuelle ou collective. Il représente d'autre part, la faculté humaine – dynamique – de création de ce répertoire complexe. Selon les auteurs, on parlera de « *système*³⁶ » d'images mises en lien, de « *force intérieure créative*³⁷ » ou de « *résultat visible de l'énergie psychique*³⁸ ».

³² DURAND, G., *Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés*, Paris, Albin Michel, 1996, 243p., p.30.

³³ BERTIN, G., « Pour l'imaginaire, principes et méthodes », *Revue Esprit Critique*, Vol.04, N°02, Février 2002. <http://www.espritcritique.org/0402/article2.html>

³⁴ BRAGA, C., « « Imagination, « imaginaire », « imaginal ». Three concepts for defining creative fantasy », *JSR* n°16, Spring 2007.

³⁵ WUNENBURGER, J.-J., *L'imaginaire*, Paris, PUF, 2003, cité par BRAGA, C., in « 'Imagination,' 'imaginaire', 'imaginal'. Three concepts for defining creative fantasy », *JSR* n°16, Spring 2007.

³⁶ THOMAS, J., (dir.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998, 319p., cité par BRAGA, C., in « 'Imagination,' 'imaginaire', 'imaginal'. Three concepts for defining creative fantasy », *JSR* n°16, Spring 2007.

³⁷ WUNENBURGER, J.-J., *L'imaginaire*, Paris, PUF, 2003, cité par BRAGA, C., in « 'Imagination,' 'imaginaire', 'imaginal'. Three concepts for defining creative fantasy », *JSR* n°16, Spring 2007.

³⁸ DUBOIS, C.-G., *L'imaginaire de la Renaissance*, Paris, PUF, 1985, 254p., cité par BRAGA, C., in « 'Imagination,' 'imaginaire', 'imaginal'. Three concepts for defining creative fantasy », *JSR* n°16, Spring 2007.

2. Les influences de Gilbert Durand

Oeuvre complexe, l'approche anthropologique de Gilbert Durand – également philosophe et sociologue - se nourrit de diverses influences.

a. La philosophie des sciences et de la poésie

L'oeuvre de G.Durand se situe dans la continuité des travaux de Gaston Bachelard, qu'il rencontre au sortir de la guerre. A cette époque, Gilbert Durand se déclare en colère devant la perte des valeurs qui a conduit à l'holocauste. Gaston Bachelard donne impulsion et conseils à sa recherche. Non, la perception ne serait pas seule porteuse de « réel ». C'est l'imaginaire qui serait premier, qui serait permanence, quand science et raison sont appelées à changer. Il écrit les psychanalyses des quatre éléments de l'antiquité vus comme la matrice de l'imagination humaine - la terre, l'air, l'eau et le feu. Pour Bachelard, l'imagination « *apparaît avant tout comme le moyen pour l'homme de se soulager voire de se guérir de ses dérèglements psychiques, de sa structure névrotique, voire de son mal-être existentiel marqué par l'angoisse et les peurs primitives. Les images disposent ainsi d'un coefficient d'équilibration, de libération et de bonheur.* »³⁹»

b. L'histoire des religions

G.Durand fait une seconde rencontre d'importance en la personne du spécialiste des sciences religieuses Henri Corbin⁴⁰. S'intéressant notamment à la pensée mystique iranienne, celui-ci travaille la notion d'imagination créatrice, qu'il situe entre matière et essence et qu'il estime destinée à manifester ce qui est caché. Il met en évidence le caractère dynamique et créateur de l'image.

C'est également l'étude des religions qui inspirera les travaux de Mircea Eliade⁴¹ et, à sa suite, la mythocritique de G. Durand. Romancier roumain et historien des religions, il cherche – dans une démarche comparatiste – à montrer l'unité de l'histoire de l'esprit humain. Il pense que c'est en analysant l'attitude de l'homme moderne à l'égard du temps

³⁹ THOMAS, J., (dir.) *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998, 319p, p.118.

⁴⁰ THOMAS, J., (dir.) *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998, 319p, pp.128-131.

⁴¹ THOMAS, J., (dir.) *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998, 319p, pp.121-127.

que l'on pourra découvrir son comportement mythologique caché.

Autre grand comparatiste en histoire des religions, Georges Dumézil montre l'influence de la sociologie sur les recherches de G. Durand. En effet, c'est Dumézil⁴² qui, le premier, découvre des structures communes à des mythes différents. Dans une étude comparative, il met au jour la structure fondamentale commune aux religions des peuples indo-européens. L'organisation divine, comme la vie collective des hommes, supposerait une tripartition des fonctions, assurées par les différents personnages hiérarchiquement situés que sont les prêtres, les guerriers et les éleveurs-agriculteurs. La première fonction est la souveraineté magique et juridique ; la seconde se réalise dans la force physique guerrière ; quant à la troisième, elle concerne la richesse tranquille et féconde.

C'est en mettant en cohérence ces aspects de la sociologie avec la réflexologie⁴³, entre lesquelles il constate une véritable concordance⁴⁴, que Gilbert Durand élaborera son plan des structures de l'imaginaire.

c. La psychiatrie

La psychiatrie constitue un autre pôle d'influence de l'œuvre de G. Durand dont les écrits se réfèrent fréquemment à Jung, lui-même disciple de Freud. Freud - qui a donné à la science de l'inconscient une forme théorique nouvelle (première topique et seconde topique) - enracine l'imagination onirique dans le subconscient et l'inconscient. Le niveau inconscient de la psyché qui produit les fantasmes serait individuel et unique. Jung élargit le concept d'inconscient du niveau individuel au niveau collectif. Selon lui, l'inconscient collectif est structuré par un jeu de « moules » appelés archétypes. Dans un entretien pour la revue Sciences Humaines, G. Durand déclare s'être inspiré du schéma freudien du ça, du moi et du surmoi pour rendre compte des relations entre imaginaire et société. Les travaux de Freud lui ont également permis de repérer des prolongements sexuels aux symboles de l'avalage, l'analyse freudienne associant rythmique sexuelle et rythmique de succion. Les influences de G. Durand en termes de psychiatrie comprennent encore Françoise Minkowska à qui il emprunte, à la suite des travaux de Guy Michaud, les notions de

⁴² DUMEZIL, G., *Mythe et épopée. I. L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*, (1968-1986), Gallimard, collection Quarto, Paris, 1995, 1463.

⁴³ BETCHEREV, W., *General principles of human reflexology*, Londres, 1933.

⁴⁴ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.56.

régimes diurne et nocturne.⁴⁵

d. Et encore ... la physique, la philosophie, l'éthologie ...

G. Durand rencontrera de nouveau le concept d'archétype dans les travaux des réflexologues de l'école de Léninegrad – et plus particulièrement avec « la psychologie objective » de Betcherev⁴⁶. A l'instar du physicien et philosophe roumain Stéphane Lupasco⁴⁷ - qui tentait de construire un modèle unitaire et systémique - G. Durand tente de « dresser un tableau « objectif » de la subjectivité constitutive de Sapiens Sapiens, de dresser, comme disent les botanistes, une « systématique » de ce jardin des images qui est notre patrimoine intangible⁴⁸ ».

G. Durand nourrira encore son œuvre des travaux des physiciens tels que F. Houde – on sait qu'une grande partie de la physique moderne adopte la notion de l'intégration des contraires, cette notion même qui organise la structure de l'Imaginaire selon G. Durand. Il profitera des recherches, dans le même ordre d'idée, des neurologues - notamment à travers la mise en évidence par Perry de l'hémisphère cérébral droit, découverte qui accompagnait celle de G. Durand selon laquelle la constitution des représentations est duelle. Il s'inspirera des éthologues comme Adolf Portman, pour qui il existe chez l'animal des invariants plus complexes que la dominante réflexe. Il rencontra nombre de ces chercheurs dans le cadre du Cercle d'Eranos⁴⁹.

3. « L'imaginaire comme 'fond commun' des civilisations⁵⁰ »

Selon G. Durand, l'origine de l'imaginaire est ramenée aux figures du Temps et de la Mort. Le temps vécu de façon linéaire guide inéluctablement l'Homme de la naissance à la mort. L'imaginaire est alors à comprendre comme une réponse à l'angoisse existentielle, et universelle, de l'Homme face à sa « finitude », car « l'homme est le seul animal conscient

⁴⁵ MINKOWSKA, F., *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants : à la recherche du monde des formes (Rorschach)*, Béresniak, Paris, 1949, 152p.

⁴⁶ BETCHEREV, W., *General principles of human reflexology*, Londres, 1933.

⁴⁷ LUPASCO, S., *Logique et contradiction*, PUF., Paris, 1947, 234p.

⁴⁸ DURAND, G., *Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire*, Journée du 57^{ème} congrès de l'AcFas. www.religiologiques.uqam.ca/no1/fondements

⁴⁹ Le Cercle d'Eranos a été fondé en 1933 en Suisse par Olga Froebe-Kapteyn. Pendant une trentaine d'années, des penseurs de tous ordres s'y rencontrèrent régulièrement parmi lesquels : Jung, Henri Corbin, Mircea Eliade, et Gilbert Durand à partir de 1964. *Wikipédia*

⁵⁰ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.38.

*de sa mort*⁵¹. »

Cependant, la création d'images ne se produirait ni à l'infini, ni de façon désordonnée. L'imaginaire, nous dit Joël Thomas⁵², c'est « *un système, un dynamisme organisateur des images, qui leur confère une profondeur en les reliant entre elles. L'imaginaire n'est donc pas une collection d'images additionnées, un corpus, mais un réseau où le sens est dans la relation* ».

Les recherches de G. Durand s'appuient sur les tentatives de classifications des productions de l'imaginaire élaborées entre autres - comme nous venons de l'évoquer - par Bachelard et Eliade. Après avoir étudié de façon exhaustive les mythologies du monde entier, il identifie donc des structures qui les sous-tendent, quel que soit leur lieu d'origine, retrouve les figures de l'homme traditionnel, et aboutit à une distinction entre deux régimes, le « Régime Diurne » et le « Régime Nocturne » dont il emprunta les notions à son professeur Guy Michaud⁵³. Tout au long de son travail, il cherche à comprendre comment l'imaginaire peut articuler des structures, aux deux régimes - diurne et nocturne -, alors qu'ils sont irréductibles l'un à l'autre.

L'imaginaire se compose de structures invariantes, les « schèmes », qui s'incarnent différemment selon les cultures, dans des symboles, des mythes, des légendes, des créations artistiques. Les images ont un caractère « universel ». L'imaginaire naît alors du « trajet anthropologique », soit « *l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social*⁵⁴. » Ce va-et-vient s'effectue ainsi entre les deux pôles de l'image que sont d'une part le pôle biologique et anthropologique et, d'autre part, le pôle représenté par la civilisation qui porte l'image en question. La chute, par exemple, est une catégorie symbolique quasiment universelle. En voici les représentations dans deux civilisations différentes :

⁵¹ Ibid.

⁵² THOMAS, J., (dir.) *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998, 319 p., p.15.

⁵³ MICHAUD, G., *Introduction à une science de la Littérature*, Puhlan, Istanbul, 1950.

⁵⁴ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.38.

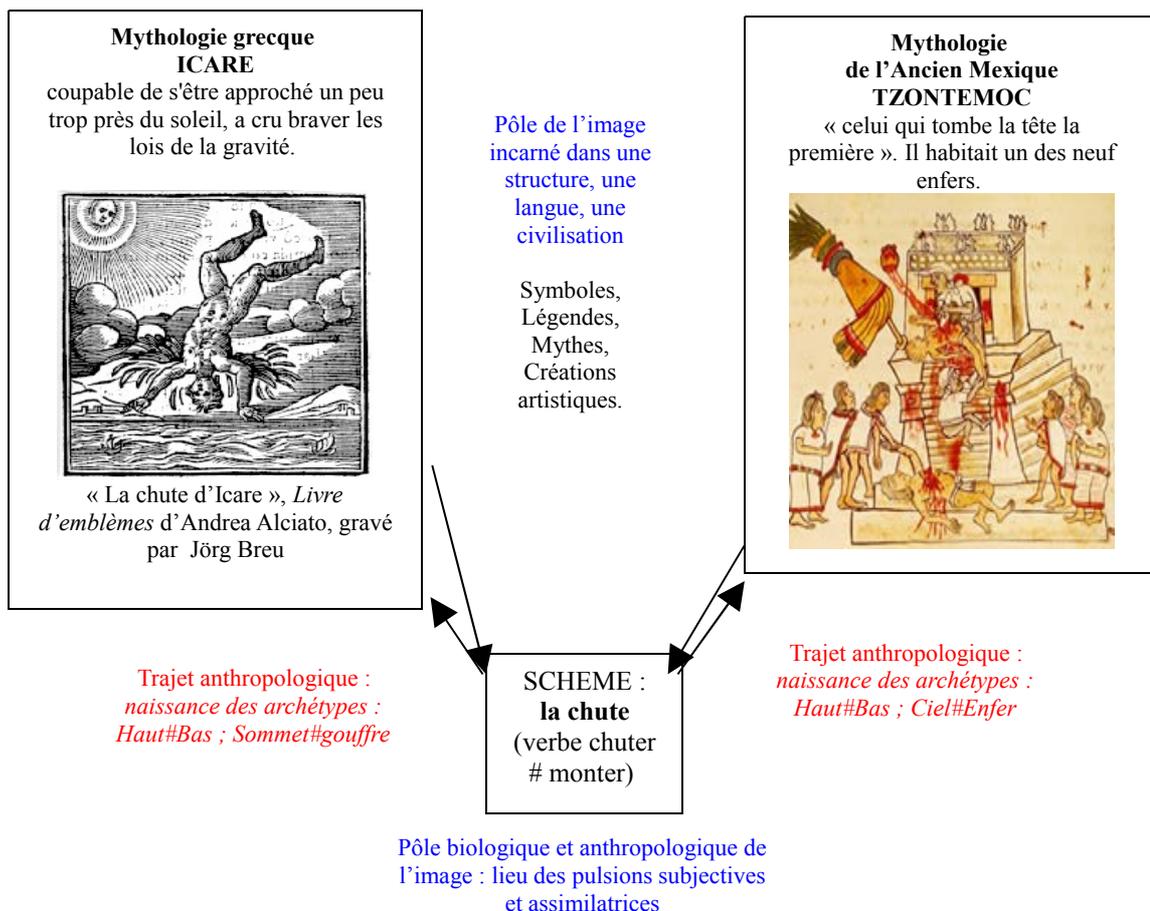


Schéma : « *L'imaginaire comme 'fond commun' des civilisations* »⁵⁵

4. Sortir de la confusion des termes⁵⁶ et entrer dans la structure

Entre les deux pôles du trajet anthropologique, le degré de généralité des images décroît de gestes en schèmes, de schèmes en archétypes et d'archétypes en symboles. Il convient de définir ces différents termes afin de les différencier et de saisir « l'évolution » qui fait passer de l'un à l'autre dans la structure de l'imaginaire organisée par G. Durand.

a. Le schème

Emprunté à Kant, le terme « schème » semble prendre vie dans la théorie de G. Durand, qui écrit à son propos : « *Le schème est une généralisation dynamique et affective de l'image,*

⁵⁵ DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.

⁵⁶ XIBERRAS, M., 2002, *Pratique de l'imaginaire – Lecture de Gilbert Durand*, coll. « Lectures », Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 178p.

[...]. Il fait la jonction, non plus comme le voulait Kant⁵⁷, entre l'image et le concept, mais entre les gestes inconscients de la sensori-motricité, entre les dominantes réflexes et les représentations⁵⁸ ». Les dominantes réflexes évoquées ici renvoient à la réflexologie de l'école de Lénigrad, à travers les travaux de Betcherev. Trois schèmes « verbaux » sont répertoriés par G.Durand : « distinguer », « relier » et « confondre ».

Associant gestes et pulsions inconscientes, les schèmes sont « *des trajets incarnés dans des représentations concrètes précises* » dont le tableau réalisé ci-dessous présente deux exemples.

Gestes ↓	Postural		Avalage	
	Schèmes associés	Verticalité ascendante ou Ascension	Division visuelle et manuelle	Descente

b. L'archétype, et par comparaison, le symbole

Définir les notions d'archétype et de symbole dans la théorie de G.Durand impose de faire un point sur son approche herméneutique. Celle-ci se démarque des herméneutiques réductives qui, refusant toute transcendance au symbolisant, réduisent le symbole au signe. Ainsi, regrette-t-il que l'approche de Freud cantonne le symbole - « *apparence honteuse de la libido refoulée* »⁵⁹ - à une causalité sexuelle et l'inconscient à une histoire individuelle. G.Durand ne s'inscrit pas non plus dans la mouvance des herméneutiques dites instauratives, qui, à la suite de Bachelard et de Jung, notamment, amplifient le symbole et conduisent à une confusion entre celui-ci et l'archétype.

Selon G.Durand, dans son association au schème, l'archétype est univoque et a valeur universelle. Ces deux caractéristiques le distinguent du symbole. En effet, si le Sommet est une représentation sans équivoque (archétype) du schème de l'Ascension, les symboles qui s'y rattachent sont variés (l'Echelle, l'Escalier ..). Selon G. Durand, les grands archétypes

⁵⁷ KANT, *Critique de la Raison pure*, Paris, F. Alcan, 1927, 576p.

⁵⁸ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.61.

⁵⁹ DURAND, G., *L'imagination symbolique*, PUF, Paris, 1964 (1^{ère} édition), 4^{ème} édition, 132 p., p.49.

– ou « substantifs symboliques » dans la théorie de Jung – naissent de la relation incessante des schèmes (part subjective) avec les images fournies par l’environnement naturel et social (part perceptive, « objective »), dans un trajet dit « anthropologique ». Ils constituent « le point de jonction entre l’imaginaire et les processus rationnels⁶⁰ ».

Si l’idée de la « valeur universelle » des archétypes chez G.Durand rejoint celle de « fond commun à toute l’humanité » dans l’œuvre de Jung, l’approche de l’anthropologue va plus loin qui fait de l’archétype le résultat d’un mouvement incessant.

Les archétypes sont des concepts stables - bien que nés d’un mouvement -, immuablement associés à un même schème. Chaque schème est ainsi accompagné d’archétypes dits « substantifs » - ex. la Lumière, l’Arme héroïque, le Sommet, le Ciel, pour le schème de l’Ascension -, mais également d’archétypes « épithètes » - ex. pur, clair, haut, pour ce même schème.

Gestes ↓	Postural						Avalage					
Schémes associés ↓	Verticalité ascendante ou Ascension						Descente					
Archétypes ↓	Le sommet		Le chef		Le lumineaire		Le creux		La nuit		L’abîme	
Symboles	échelle	escalier	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

⁶⁰ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.63.

Conclusion.

La diversité des influences de G.Durand montre son intention de construire une connaissance globalisante de l'homme - « *la science de l'homme*, celle-ci étant entendue comme véritable anthropologie transcendant les clivages disciplinaires ⁶¹» - pour contrebalancer le dualisme et l'intolérance. En collaboration avec Léon Cellier⁶² et Paul Deschamp⁶³, il concrétisera cette intention par la création, en 1982, d'un Centre de Recherche Transdisciplinaire sur l'Imaginaire (CRI), lequel bénéficia de l'éclairage de l'histoire littéraire, de l'ethno-sociologie, de la sociologie des cultures, de la thérapie psychiatrique et des pédagogies de l'Imaginaire⁶⁴. Enrichi des connaissances de nombreux domaines scientifiques et littéraires, il n'y fait cependant pas allégeance. Dimension collective de l'imaginaire, dynamisme des images avec la notion de trajet anthropologique, et enfin hiérarchisation du symbolisme qui distingue schème, archétype et symbole, signent la spécificité de son approche herméneutique.

Le vocabulaire de l'imaginaire traduit un monde d'images, dont les travaux de G.Durand ont révélé les liens : homogénéisants – hétérogénéisants.

⁶¹ DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.

⁶² Léon Cellier : professeur de littérature française moderne et contemporaine à la Sorbonne. Il travailla plus particulièrement sur l'œuvre de George Sand.

⁶³ Paul Deschamp : peintre né en 1950 en Normandie.

⁶⁴ Voir, pour ce dernier point, les travaux de Bruno Duborgel.

CHAPITRE 2

Les Régimes de l'Imaginaire

1. Les gestes de la réflexologie, base d'une tripartition des images

S'appuyant sur les données de la réflexologie betcherevienne, G.Durand enracine l'organisation de l'imaginaire dans la gestuelle fondamentale de l'être humain. Les gestes – qui constituent le premier degré de généralité des images – se répartissent ainsi en trois dominantes naturelles⁶⁵ : la dominante de position et la dominante digestive empruntées à l'observation du bébé, et la dominante sexuelle observée chez les animaux adultes mâles⁶⁶.

La dominante de position, dite « posturale », recouvre les notions de verticalité et d'horizontalité, perçues de façon privilégiée par le jeune enfant. Elle coordonne ou inhibe tous les autres réflexes. Le bébé veut se lever, l'homme se tient debout ... ce qui engendre la peur de tomber. Les schèmes d'Ascension et de Chute en découlent, qui ne peuvent être dissociés, car « *il n'y a pas d'ascension sans descente* » rappelle Bachelard⁶⁷.

La dominante digestive est en relation avec le schème de la Descente, qui euphémise le schème de la Chute en le transformant en : « se laisser avaler ». Elle correspond à « l'intimité ». La faim provoque un réflexe de succion labiale, accompagné d'une orientation de la tête qui supprime toute capacité de réponse à d'autres stimuli durant sa manifestation.

La dominante sexuelle (ou de copulation) suit un cycle hormonal qui, selon Morgan⁶⁸, a de profondes répercussions comportementales et se caractérise par les mouvements rythmiques de l'acte sexuel.

La lectures des trois gestes fondamentaux s'effectue selon deux polarités qui dessinent un

⁶⁵ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., pp.46-51.

⁶⁶ OUFLAND, J.M., « Une dominante naturelle chez la grenouille mâle dans le réflexe copulatif », In *Novoié*, « Reflexologuii i Fisiologuii Nervoï Systemi », Leningrad – Moscou, 1926, cité par DURAND, G., 1969, in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.48.

⁶⁷ BACHELARD, cité par FANZONE, M., in *L'imaginaire : une approche de la pensée de Gilbert Durand*, *Esprit Critique*, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales, Vol.05, N°03, 2003. <http://www.espriteritique.org/0503/index.html>

⁶⁸ MORGAN, C.T., cité par DURAND, G., 1969, in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.49.

Régime Diurne pour la dominante posturale et deux Régimes Nocturnes : l'un pour la dominante digestive et l'autre pour la dominante sexuelle rythmique. Dans le groupement de ces deux dominantes, se retrouve en effet l'influence déjà évoquée de la psychanalyse sur les travaux de G. Durand, qui s'en explique ainsi : « *La libido dans son évolution génétique valorise et relie affectivement, d'une façon successive mais continue, les pulsions digestives et les pulsions sexuelles. Par conséquent on peut admettre, au moins méthodologiquement, qu'il existe une parenté, sinon une filiation, entre dominante digestive et dominante sexuelle*⁶⁹ ».

2. Le Régime Diurne de l'Imaginaire : une structure dite héroïque

Le Régime Diurne de l'Imaginaire est construit autour de la séparation, de la polémique, de l'antithèse, du « *dualisme d'inspiration cathare [qui] structurerait toute la littérature de l'Occident, irrémédiablement platonicienne*⁷⁰ », des métaphores du jour et de la nuit chez les troubadours⁷¹ à l'antithèse lumière-ténèbres de Victor Hugo⁷². Face aux frayeurs de la prise de conscience du temps, prédominent les réflexes posturaux, de fuite et de redressement notamment. Plusieurs types de symboles y sont associés. Nous ne ferons ici que les évoquer, tant il est vrai que leurs « justifications » à participer de la théorie de G. Durand est d'une grande richesse.

a. Des symboles liés au temps, à « *l'effroi devant la fuite du temps symbolisée par le changement et par le bruit*⁷³ » :

Les symboles thériomorphes fournissent les images les plus fréquentes et renvoient aussi bien à des valorisations négatives - avec les rats, ou le loup « *qui pour l'imagination occidentale est l'animal féroce par excellence*⁷⁴ » -, qu'à des valorisations positives – avec notamment les animaux domestiques. Ils s'apparentent aux symboles qui fondent le totémisme.

Les symboles nyctomorphes sont associés aux ambiances terrifiantes des ténèbres ou de la

⁶⁹ *ibid.*p.59.

⁷⁰ *ibid.*p.69.

⁷¹ ROUGEMENT, D. de, *L'Amour et l'Occident*, Plon, Paris, 1956, 332p.

⁷² BAUDOIN, C., *Psychanalyse de V.Hugo*, Ed. Mt-Blanc, Genève et Annemasse, in 8, 1943, 254p.

⁷³ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.79.

⁷⁴ *ibid.*p.91.

lune noire. Car, la noirceur, qui fait de l'homme un être aveugle, est toujours valorisée négativement. Cette catégorie de symboles présente également différentes formes de l'élément naturel eau : l'eau qui fuit, mais aussi « *eau dont la profondeur par sa noirceur même nous échappe*⁷⁵ » - image du sang qui coule dans les veines de l'homme, ou qui ponctue le temps de la menstruation.

Les symboles catamorphes expriment l'angoisse du temps à travers la dynamique de la chute, « *thème du temps néfaste et mortel, moralisé sous forme de punition*⁷⁶ ». Avant même la crainte de tomber, inhérente à la position verticale du jeune enfant et à la marche, il y aurait l'expérience traumatisante de la chute réelle du nouveau-né, sur le sol, lors de l'accouchement chez certains peuples. Parmi les symboles catamorphes, on compte le gouffre, le labyrinthe, ...

- b. **Des symboles relatifs à la recherche de la maîtrise des peurs premières,**
« *symbolisme symétrique de la fuite devant le temps ou de la victoire sur le destin et sur la mort*⁷⁷ ».

C'est en se représentant ce qu'il craint, que l'homme peut imaginer une parade. Trois catégories de symboles sont ainsi mises au service de ce que G.Durand qualifie de « *thérapeutique par l'image* ».

Les symboles ascensionnels s'opposent à la chute. Ils sont représentés par la verticalité, mais aussi par l'aile - véritable outil ascensionnel -, par l'ange - à la fois image d'envol et de pureté. Cette valorisation du ciel et des sommets, sur le plan naturel, trouve son pendant dans les archétypes de roi et de chef, sur le plan social.

Les symboles spectaculaires - comme la lumière, le soleil, la couronne solaire et l'auréole - s'opposent aux symboles nyctomorphes. Un glissement s'opère, du halo lumineux au regard, de la lumière à l'organe qui peut la percevoir : l'œil, car « *les réflexes de gravitation, le sens de la verticalité associent les facteurs kinésiques*⁷⁸ *et coenesthésiques*⁷⁹

⁷⁵ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.122.

⁷⁶ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.125.

⁷⁷ Ibid. p.135.

⁷⁸ kinésie : mouvement musculaire.

⁷⁹ Coenesthésie : sentiment vague que chaque individu a de la totalité ou d'une partie de son corps de notre être, indépendamment du concours des sens. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

aux facteurs visuels⁸⁰ ». Enfin, les recherches de G.Durand dans diverses cultures révèlent la quasi universalité de l'association de la lumière et de la parole. Les sensations à distance – vue et ouïe – sont sollicitées.

Dans un procédé dialectique caractéristique des images de la transcendance, « *L'ascension est imaginée contre la chute et la lumière contre les ténèbres*⁸¹ », nous dit G.Durand.

Les symboles diaïrétiques signent les processus de distinction et de purification qui accompagnent la transcendance. La violence du héros pourfendeur de dragon s'y exprime dans les armes, tranchantes quand elles servent sa victoire, contondantes quand elles risquent de le conduire à l'échec, ou encore protectrice. Epée, cuirasse et muraille séparent, quand « *l'impidité de l'eau lustrale*⁸² », feu et air purifient.

Conclusion : Le Régime Diurne est celui de l'antithèse et des structures schizomorphes de l'imaginaire. Les images y constellent autour des symboles diaïrétiques, ascensionnels, et de l'archétype de la lumière. La position verticale libère les mains pour séparer et analyser. Une notion spatiale, lumineuse et masculine - la verticalité - s'y oppose à une notion temporelle sombre et féminine – le temps qui s'écoule, marqué par les menstrues, noires, de la femme. Les trois types de symboles – décrits plus haut – expriment la fuite devant le Temps, la victoire sur la Mort. Dans la société, sont associés à ce Régime la science positive fondée sur la conscience et la rationalité, la perte de contact avec la réalité dans la faculté de recul, l'attitude abstractive, le souci obsessionnel de la distinction et l'exacerbation des dualismes.

3. Le Régime Nocturne de l'imaginaire

Le passage au Régime Nocturne s'effectue dans une inversion des figures et du sens des images du Régime Diurne. « *Au régime héroïque de l'antithèse va succéder le régime plénier de l'euphémisme*⁸³ » écrit G.Durand. Un premier schème nocturne se réfère à la

⁸⁰ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.171.

⁸¹ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.178.

⁸² DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.194.

⁸³ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.220

gestuelle digestive d'avalement, pour dessiner un régime soumis aux analogies et aux similitudes, et que l'auteur qualifie de « Mystique ». Un second schème nocturne s'enracine dans la gestuelle copulative et détermine le Régime « Synthétique » (ou « Dramatique ») de l'Imaginaire – soumis à un principe de causalité et de représentation diachronique.

a. La structure Mystique de l'imaginaire

Les symboles d'inversion et d'intimité autour de la Descente et de la Coupe

« *Il s'agit de désapprendre la peur* », dit Bachelard⁸⁴ plutôt que de la vaincre comme dans le Régime Diurne. Dans le Régime Nocturne, les images ascensionnelles cèdent le pas à celles de la descente - euphémisation de la chute - et aux « *techniques du creusement*⁸⁵ ». Le gouffre obscur, avec ses bruits et ses maléfices effrayants, se transforme par la régression du schème de l'avalage en cavité-refuge offrant repos et protection. Cependant, pour parer aux risques permanents de « chute », l'Imaginaire convoque dans le même temps, « *comme pour se rassurer, des symboles de l'intimité*⁸⁶ » et du blottissement dans l'intimité. Des images de lenteur, de chaleur, liées à l'Imaginaire du « *ventre digestif ou ventre sexuel*⁸⁷ » remplacent ainsi l'angoisse dans un processus de réversion des valeurs.

Par le même procédé d'euphémisation, les ténèbres angoissantes du Régime Diurne se trouvent valorisées en nuit « *tranquille* » et merveilleuse du Régime Nocturne. L'image de la Grande Déesse Mère, femme maternelle et bienfaitante, supplante dans le Régime Nocturne l'image « *monstrueuse* » de la féminité « *séductrice et trompeuse*⁸⁸ » et de son sang menstruel⁸⁹. La lumière, attribut du souverain mâle dans le Régime Diurne, devient chatouillement de couleurs - spécifiquement féminin - dans le Régime Nocturne. Le royaume des morts devient « *le ciel d'en bas* » des Egyptiens. La mort - euphémisée par le schème

⁸⁴ BACHELARD, G., cité par G.Durand in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.38

⁸⁵ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.226

⁸⁶ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.227.

⁸⁷ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.229.

⁸⁸ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.254.

⁸⁹ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.253.

de la descente dans l'intimité - s'inverse dans les images de retour, retour à la Terre Mère, « *retour chez soi*⁹⁰ », dans le repos de la dernière demeure, du sépulcre.

Cette première grande famille du Régime Nocturne constelle autour du schème du blottissement. Elle est essentiellement représentée par la coupe, et à sa suite, par toutes sortes de contenants comme le vase, le chaudron, le lac, la citerne, les coffres, les bateaux, les paniers ... la maison. Cette forme dominante de l'Imagination - qui conjugue volonté d'union et goût et l'intimité - porte le nom de « *structures mystiques de l'imaginaire*⁹¹».

Les structures

Les structures mystiques de l'Imaginaire s'organisent selon quatre axes : la persévération et le redoublement, la viscosité/adhésivité, l'Einfühlung ou l'empathie et les procédés de gulliverisation. L'inversion se décline ainsi autour de verbes qui s'apparentent à confondre, relier, etc.

- *La persévération et le redoublement.* « *Nous avons vu combien le processus d'euphémisation, utilisant la double négation*⁹², *était dans son essence un procédé de redoublement*⁹³ ». Où il s'agit de rapprocher et d'atténuer les différences. Les structures de l'emboîtement - comme mer-poisson, avaleur-avalé – illustrent ce processus. La rêverie nocturne invite à se complaire dans des images familiales et douillettes et dans une sorte de confusion du contenant et du contenu. « *C'est [...] une fidélité tenace à sa quiétude primitive, gynécologique et digestive, que semble garder la représentation*⁹⁴. »
- *La viscosité et l'adhésivité.* Alors que le caractère schizomorphe du Régime Diurne s'exprime par une majorité de substantifs et d'adjectifs, la viscosité et l'adhésivité du Régime Nocturne se traduisent par l'abondance de verbes d'« agglutination »,

⁹⁰ BACHELARD, G., *La Terre et les rêveries du repos. Essai sur les images de l'intimité*, Corti, 1948, 376p., cité par G.Durand, in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.269..

⁹¹ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.308.

⁹² Ex de double négation : le voleur volé.

⁹³ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.308.

⁹⁴ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.309.

tels que rattacher, attacher, souder, lier, rapprocher, suspendre, accoler... pour exprimer « *une pensée qui n'est plus faite de distinctions, mais de variations confusionnelles sur un seul thème*⁹⁵ ».

- *L'Einfühlung ou empathie*. Il s'agit d'une attitude intuitive, par laquelle l'homme manifeste sa « *faculté de sentir de très près les êtres et les choses*⁹⁶ ». C'est le cas des représentations qui témoignent d'un grand « *réalisme sensoriel*⁹⁷ » au détriment de la pensée abstraite. L'œuvre très colorée de Van Gogh – qu'elle soit picturale ou épistolaire – illustre ce type d'Imaginaire.
- *La gulliverisation* ou mise en miniature de la représentation. Le sujet accorde une grande importance aux détails qui, prenant valeur sur l'ensemble, lui en donnent la signification. De la même façon, l'inférieur prime sur le supérieur. Ainsi, les petits sujets peints par Van Gogh « *comptent davantage sur l'intensité expressive que sur la vastitude décorative*⁹⁸ ».

b. La structure Synthétique de l'imaginaire

Les symboles cycliques et rythmiques autour du Denier et du Bâton

Selon G.Durand, l'euphémisation est déjà « *grosse d'une syntaxe de la répétition dans le temps*⁹⁹ ». Les symboles du Régime synthétique ont pour but de domestiquer le devenir, de maîtriser le temps, le plus souvent dans des récits mythiques, dramatiques dans la mesure où ils alternent des phases à connotation positive et des phases à connotation négative. Deux éléments du Tarot représentent deux conceptions de cette action autour du schème de la répétition : le Denier et le Bâton.

⁹⁵ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.311.

⁹⁶ MINKOWSKI, cité par G.Durand, in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.314.

⁹⁷ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.313.

⁹⁸ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.318.

⁹⁹ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.321.

Le Denier s'associe au schème rythmique du cycle et de la division circulaire du temps, avec les archétypes et les symboles du retour. Les phases de la Lune – puis l'année – constituent les premières marques du découpage temporel et de la répétition. L'astre lunaire est également le premier exemple de mort suivie de résurrection. Echappant ainsi aux tentations diaïrétiques qui caractérisent le Régime Diurne, le symbolisme lunaire concilie les contraires dans une logique synthétique. Au cycle de la lune, la théorie associe le cycle naturel de la fructification – modèle de métamorphose – dans lequel on retrouve le temps de la vie et celui de la mort au rythme des saisons. C'est le drame agro-lunaire. Sont également associés au schème rythmique du cycle, l'archétype du Fils « *répétition des parents dans le temps*¹⁰⁰ », certains animaux comme le Dragon, l'escargot, l'ours, les insectes, les crustacés, les batraciens et les reptiles, les instruments du tissage (rouet, fuseau), ses produits (fil, tissu), ainsi que la roue.

A l'instar de la roue, le feu est issu d'un rythme cyclique et temporel : en effet, de la friction – image du geste sexuel – naît la flamme. Mais avec le feu, l'Imaginaire dépasse l'éternel recommencement, car, en tant que « *production du Fils* » (et non pas reproduction), il représente un progrès. « *Le temps n'est plus vaincu par la simple assurance du retour et de la répétition, mais parce que jaillit de la combinaison des contraires un « produit » définitif, un « progrès » qui justifie le devenir lui-même, parce que l'irréversibilité elle-même est maîtrisée et devient promesse*¹⁰¹ ».

Avec l'Arbre – bâton bourgeonnant du jeu de Tarot – l'imagination dépasse une fois encore le caractère cyclique fermé du végétal. En privilégiant seulement la phase ascendante du cycle, sa verticalité tire le symbolisme vers la rêverie progressiste.

Les structures

Dans cette seconde partie du Régime Nocturne de l'Imaginaire, G.Durand décrit quatre structures :

¹⁰⁰ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.350.

¹⁰¹ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.390.

- *La structure d'harmonisation* tente de mettre les contraires en cohérence plutôt que de les opposer comme dans le Régime Diurne ou de les fusionner dans un processus d'assimilation caractéristique du Régime Mystique. Il en résulte la production « *d'une énergie mobile dans laquelle adaptation et assimilation concertent harmonieusement*¹⁰² ». Le schème de l'harmonie préside à l'organisation de tout système et s'illustre notamment dans l'univers musical qui allie – du moins en occident – des voix masculines et féminines ou les décalages d'une fugue.
- *La structure dialectique de l'imaginaire*, c'est – au-delà de l'harmonisation des contraires – le fait de les distinguer sans pour autant les opposer. Ce « *contraste dramatique* », cette « *valorisation égale et réciproque des antithèses dans le temps*¹⁰³ » trouve son expression au théâtre dans l'opposition des principaux protagonistes, et, à nouveau, dans l'univers musical.
- *Avec la structure historique*, G.Durand montre comment l'imaginaire synthétique inscrit la gestion des contrastes dans le temps, dans un procédé totalisant. Car, dit-il, « *ces contrastes ont le pouvoir de se répéter, de cristalliser en véritables constantes historiques*¹⁰⁴ ». Pour illustration, l'auteur en donne deux exemples : chez les Indous, Indra (divinité de la guerre) équilibre Varuna (dieu de la mort qui peut accorder l'immortalité), le premier ayant pris la place du second comme maître de l'univers ; la fondation de Rome repose sur la synthèse de deux peuples ennemis.
- *La structure progressiste* révèle la maîtrise du futur par l'imagination, quand l'histoire est messianique, quand une promesse se dessine. Il s'agit, par exemple, de la Révolution française, à propos de laquelle l'historien Michelet écrit : « *Ce jour-là tout était possible ... l'avenir fut présent ... c'est-à-dire plus de temps, un éclair d'éternité*¹⁰⁵ ».

¹⁰² DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.400.

¹⁰³ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.403.

¹⁰⁴ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.406.

¹⁰⁵ MICHELET, A., rapporté par G.Durand, in DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.408.

Tableau qui complète l'organisation des différents éléments de l'imaginaire selon G. Durand avec la notion de Structures : cas du Régime Diurne.

Structures ou processus d'organisation des images	Schizomorphes					
Gestes ↓	Postural					
Schémes associés ↓	Verticalité ascendante ou Ascension					
Archétypes ↓	Le sommet		Le chef		Le lumineux	
Symboles	échelle	escalier	⋮	⋮	⋮	⋮

Une vision globale des structures anthropologiques de l'Imaginaire selon G. Durand nous est proposée, par l'auteur lui-même, dans le tableau¹⁰⁶ reproduit ci-dessous.

Conclusion

Avec le développement des sciences humaines, l'imaginaire humain a alimenté de nombreuses études, relevant notamment de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychanalyse, de la littérature. Dans une perspective anthropologique globalisante, G. Durand a cherché à classifier les éléments qui s'en dégagent afin d'en percevoir la cohérence et d'en dégager la signification. Il montre que les images se forment dans une interaction – le trajet anthropologique – entre les réflexes dominants de l'homme associés aux pulsions auxquelles ils sont liés et le milieu environnant. Ces gestes dominants (position, nutrition et copulation) se prolongent dans des schèmes eux-mêmes déclinés en archétypes et en symboles, le schème donnant cohérence au récit qui constitue le mythe. Ces divers éléments figuratifs et dynamiques s'organisent en structures plus larges appelées les régimes de l'image, et que régissent des principes de séparation des contraires – cas du régime diurne de structure héroïque – ou d'homogénéisation – cas du régime nocturne, réparti en structure mystique et structure synthétique.

L'imaginaire ne se « résume » cependant pas à un listing d'images, mêmes catégorisées. Pour chaque sujet, celles-ci s'organisent en une composition symbolique discursive appelée mythe.

¹⁰⁶ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, pp.505-506..

ANNEXE II
CLASSIFICATION ISOTOPIQUE DES IMAGES

RÉGIMES OU POLARITÉS	DIURNE		NOCTURNE			
STRUCTURES	SCHIZOMORPHES (ou Héroïques) 1° idéalisation et « recul » autistique. 2° d'airétisme (Spaltung). 3° géométrisme, symétrie, gigantisme. 4° antithèse polémique.		SYNTHÉTIQUES (ou Dramatiques) 1° coincidentia oppositorum et systématization. 2° dialectique des antagonistes, dramatisation. 3° historisation. 4° progressisme partiel (cycle) ou total.		MYSTIQUES (ou Antiphrasiques) 1° redoublement et persévération. 2° viscosité, adhésivité antiphrasique. 3° réalisme sensoriel. 4° mise en miniature (Gulliver).	
PRINCIPES d'explication et de justification ou LOGIQUES	Représentation objectivement hétérogénéisante (antithèse) et subjectivement homogénéisante (autisme). Les Principes d'EXCLUSION, de CONTRADICTION, d'IDENTITÉ jouent à plein.		Représentation diachronique qui relie les contradictions par le facteur temps. Le Principe de CAUSALITE, sous toutes ses formes (spéc. FINALE, et EFFICIENTE), joue à plein.		Représentation objectivement homogénéisante (persévération) et subjectivement hétérogénéisante (effort antiphrasique). Les Principes d'ANALOGIE, de SIMILITUDE jouent à plein.	
RÉFLEXES DOMINANTS	Dominante POSTURALE avec ses dérivés manuels et l'adjuvant des sensations à distance (vue, audiophonation).		Dominante COPULATIVE avec ses dérivés moteurs rythmiques et ses adjuvants sensoriels (kinésiques, musicaux-rythmiques, etc.).		Dominante DIGESTIVE avec ses adjuvants anesthésiques, thermiques et ses dérivés tactiles, olfactifs, gustatifs.	
SCHÉMES « VERBAUX »	DISTINGUER SÉPARER ≠ MÉLER MONTER ≠ CHUTER ←		RELIER MÛRIR REVENIR RECLINER ← PROGRESSER		CONFONDRE → DESCENDRE, POSSÉDER, PÉNÉTRER	
ARCHÉTYPES « ÉPITHÈTES »	PUR ≠ SOUILLÉ CLAIR ≠ SOMBRE	HAUT ≠ BAS	EN AVANT, AVENIR	ARRIÈRE, PASSÉ	PROFOND, CALME, CHAUD, INTIME, CACHÉ	
Situation des « catégories » du jeu de TAROTS	Le GLAIVE ←	→ (Le Sceptre) ←	→ Le BÂTON ←	← Le DENIER ←	→ LA COUPE	
ARCHÉTYPES « SUBSTANTIFS »	La Lumière ≠ Les Ténèbres. L'Air ≠ Le Miasme. L'Arme Héroïque ≠ Le Lien. Le Baptême ≠ La Souillure.	Le Sommet ≠ Le Gouffre. Le Ciel ≠ L'Enfer. Le Chef ≠ L'Inférieur. Le Héros ≠ Le Monstre. L'Ange ≠ L'Animal. L'Aile ≠ Le Reptile.	Le Feu-flamme Le Fils. L'Arbre. Le Germe.	La Roue. La Croix. La Lune. L'Androgyne. Le Dieu pluriel.	Le Microcosme. L'Enfant, le Poucet. L'Animal gigogne. La Couleuvre, La Nuit. La Mère. Le Récipient.	La Demeure. Le Centre. La Fleur. La Femme. La Nourriture. La Substance.
Des Symboles aux Synthèmes	Le Soleil, L'Azur, L'Œil du Père, Les Runes, Le Mantra, Les Armes, La Cléopâtre, La Circoncision, La Tonsure, etc.	L'Échelle, L'Escalier, Le Bétyle, Le Clocher, La Ziguurat, L'Âigle, L'Alouette, La Colombe, Jupiter, etc.	Le Calendrier, l'Arithmologie, La Triade, La Tétrade, L'Astrobiologie. L'Initiation, Le « Deux Fois Né », L'Orgie, Le Messie, La Pierre Philosophale, La Musique, etc.	Le Sacrifice, Le Dragon, La Spirale, L'Escargot, L'Ours, L'Agneau, Le Lièvre, Le Rouet, Le Briquet, La Baratte, etc.	Le Ventre, Avaleurs et Avalés, Kobolds, Dactyles, Ostris, Les Teintures, Les Gemmes, Mélusine, Le Voile, Le Manteau, La Coupe, Le Chaudron, etc.	La Tombe, Le Berceau, La Chrysalide, L'Île, La Caverne, Le Mandala, La Barque, La Hotte, L'Œuf, Le Lait, Le Miel, Le Vin, L'Or, etc.

CHAPITRE 3

Le mythe

1. Un discours symbolique

Selon G.Durand¹⁰⁷, le mythe est un récit dont les éléments – personnages et environnement – relèvent de l'extra-ordinaire, ou du « *non-profane* ». C'est d'ailleurs par le nom de ces éléments que le mythe est repérable.

L'essence du mythe réside dans les symboles que véhicule son langage d'emprunt. Il s'agit d'un métalangage, qui cherche à donner sens à certaines expériences humaines, individuelles ou collectives. En cela, vecteur d'une croyance, il se distingue des contes, et sa portée est universelle.

Le procédé mythique consiste en une sorte de « *persuasion illuminante*¹⁰⁸ », progressivement alimentée par la redondance de symboles de la pensée et des sentiments. Chaque récit mythique est organisé selon un ou plusieurs principes fondamentaux que - à la suite de C.Levi-Strauss – G.Durand appelle « mythèmes ». Oedipe comprend ainsi au moins deux unités sémantiques de ce type : celle de l'amour incestueux et celle de l'enfant abandonné. Autre exemple, emprunté à G.Durand lui-même qui repère 6 mythèmes au mythe du décadentisme : la perversion, le farniente, le déclin bénéfique, la femme fatale, le renoncement à l'amour et la grande vérole¹⁰⁹. La croyance cachée du mythe est révélée par la redondance du message sous des formes diverses.

G.Durand prête à la construction du mythe une logique spécifique, qui évite l'exclusion pour favoriser une tension antagoniste, et « *fait tenir ensemble, sinon des contradictoires, du moins des contraires*¹¹⁰ ». Ainsi, les mythes inhérents aux symboles de la mesure et de la maîtrise du temps sont-ils décrits comme des mythes synthétiques qui combinent la terreur

¹⁰⁷ DURAND, G., *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par CHAUVIN D., Grenoble, ELLUG, 1996, 262p., p.84.

¹⁰⁸ DURAND, G., *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par CHAUVIN D., Grenoble, ELLUG, 1996, 262p., p.38.

¹⁰⁹ DURAND, G., « *Les mythèmes du décadentisme* », texte librement transcrit à partir de l'enregistrement sonore, <http://centre-bachelard.u-bourgogne.fr/Z-durand.pdf>.

¹¹⁰ DURAND, G., *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par CHAUVIN D., Grenoble, ELLUG, 1996, 262p., p.85.

devant la fuite du temps et la confiance en l'accomplissement de son œuvre¹¹¹.

Les mythes évoluent, car, à terme, la matérialité de l'objet qui fut symbole reprend ses droits.

2. Une structure anthropologique et une dynamique

La théorie de l'imaginaire élaborée par G.Durand tient ensemble, comme le fait sa conception du mythe, deux aspects *a priori* contraires : d'une part, le mouvement que supposent le concept même de trajet anthropologique, l'évolution du mythe et le caractère cyclique de l'imaginaire mis en évidence dans la notion de « bassin sémantique » ; d'autre part, la stabilité qui réside dans le mythe en tant que système de symboles, d'archétypes et de schèmes - « *de même que l'archétype promouvait l'idée et que le symbole engendrait le nom, on peut dire que le mythe promeut la doctrine religieuse, le système philosophique ou [...] le récit historique et légendaire*¹¹². ». Les archétypes eux-mêmes portent cette double caractéristique, qui à la fois ont une universalité constante et naissent d'un va-et-vient – celui du trajet anthropologique.

Structure et mouvement dans le concept de mythe

Voir schéma page 51.

Evolution du mythe : le « bassin sémantique »

Il s'agit d'un processus selon lequel les sociétés passent d'une étape imaginaire à une autre, en fonction de l'évolution de leurs visions du monde. Il ne s'agit pas de la « *notion de 'progrès'* ¹¹³», mais plutôt de celle « *de cycle historico / socio / culturel*¹¹⁴ ». G. Durand a tenté d'en rendre compte à travers une métaphore fluviale qu'il déroule chronologiquement en six phases, et que nous rapportons ici de manière intégrale dans les propos mêmes de l'auteur¹¹⁵.

¹¹¹ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., pp. 322-323.

¹¹² DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.64.

¹¹³ DURAND, G., *Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire*, 57ème Congrès de l'AcFas, 1989, www.religiologiques.uqam.ca/no1/fondements.pdf

¹¹⁴ *ibid.*

¹¹⁵ DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.

« Ruissellement : divers courants se forment dans un milieu culturel donné. Ces ruisseaux peuvent être issus des résurgences du même système imaginaire passé. Ils peuvent aussi naître dans des conditions historiques particulières (crises, guerres, découvertes...).

Partage des eaux : les ruissellements se réunissent en partis, écoles, courants. C'est la phase des affrontements entre régimes de l'Imaginaire.

Confluences : les courants reçoivent alors l'appui d'autorités en place ou d'institutions.

Nom du fleuve : c'est l'étape par laquelle un courant promeut un personnage, réel ou fictif, qui dénomme et incarne le mythe.

Aménagement des rives : c'est le moment des théoriciens, et de la consolidation philosophique de l'imaginaire et sa rationalisation.

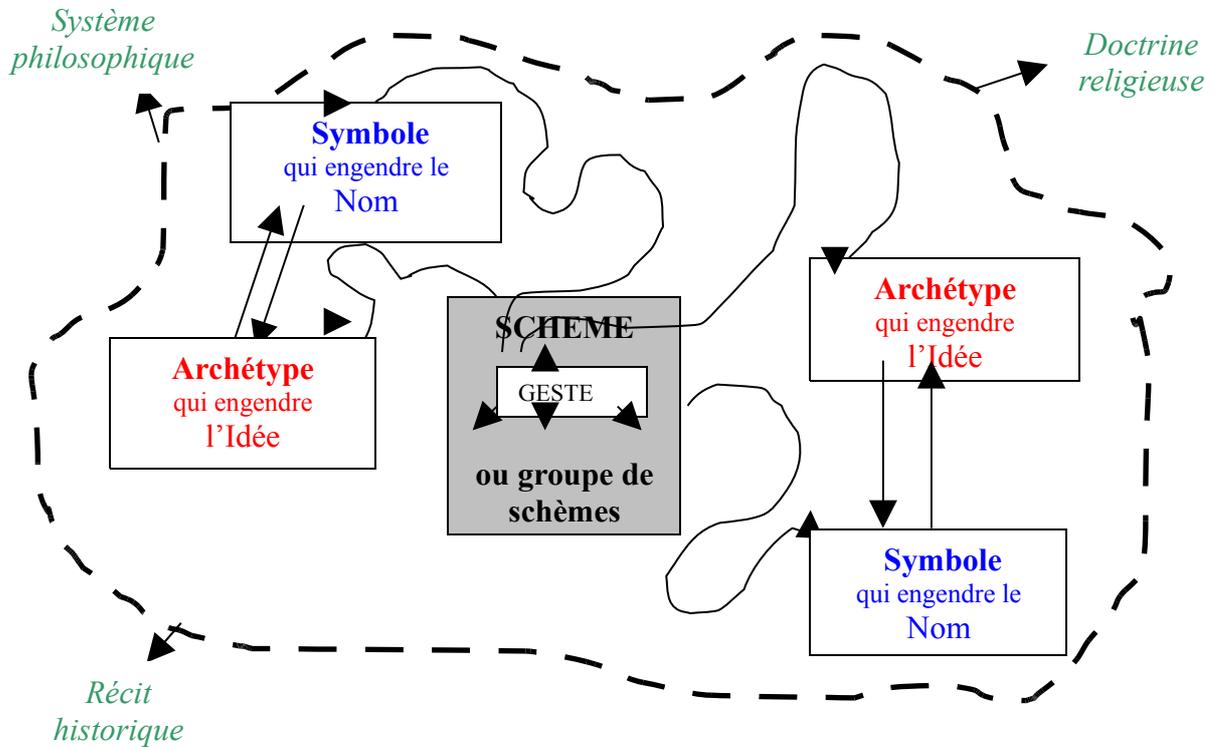
Épuisement des deltas : c'est la phase où le mythe s'épuise, se laisse pénétrer par les ruissellements du cycle à venir. »

Nous invitons à une lecture, elle-même plus dynamique, de ce processus dans le schéma suivant, en l'illustrant de l'exemple du mythe de Prométhée¹¹⁶ proposé par G.Durand. Nous souhaitons que ce schéma, dans sa forme, traduise cette conception de la relation entre imaginaire et rationalisme défendue par l'auteur - « *L'imaginaire précède [donc] le rationalisme. Il l'englobe*¹¹⁷ ».

Voir schéma page 52

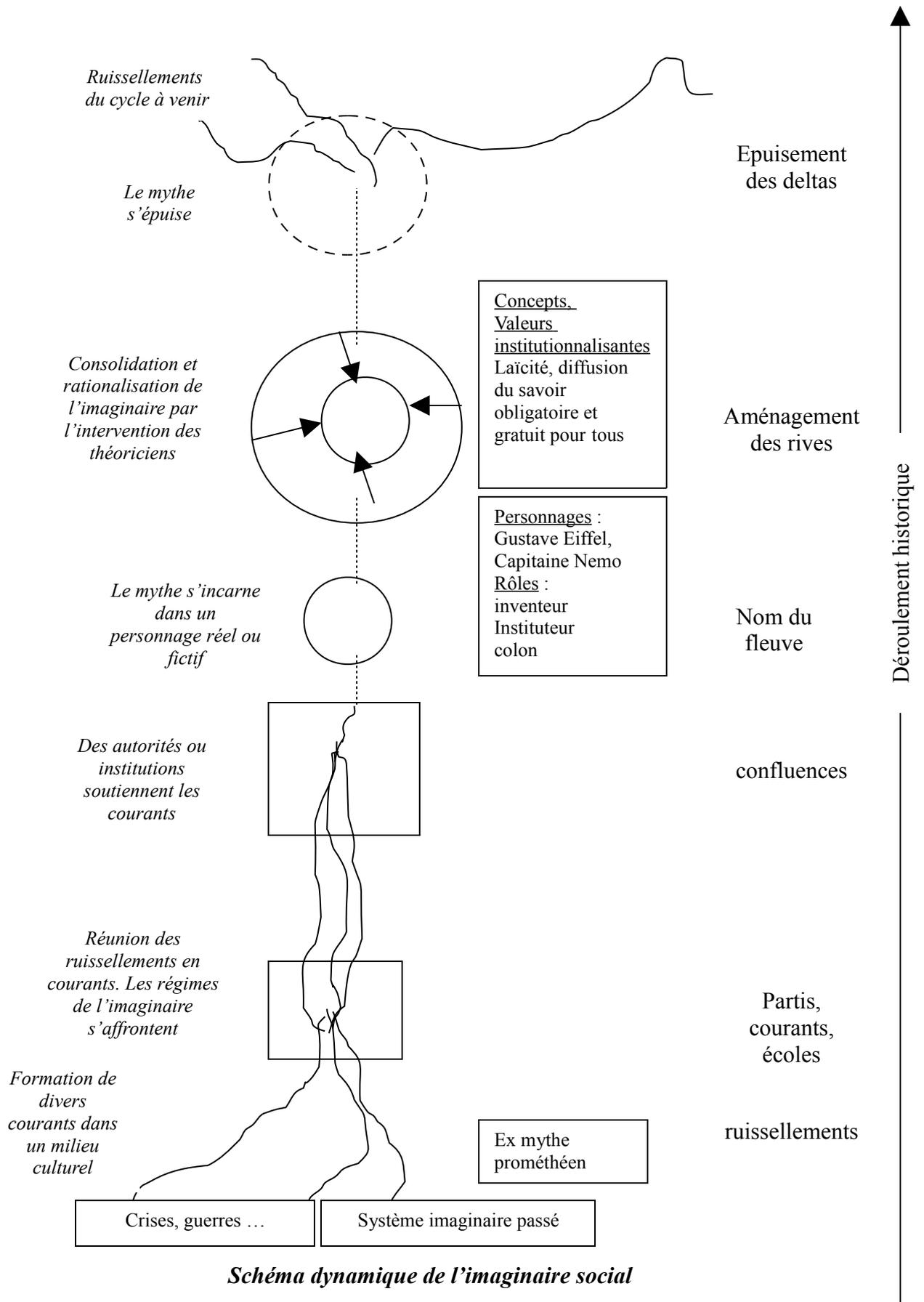
¹¹⁶ MORFAUX, L.M., *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2001, 399p, p.291 : « Prométhée : Héros grec qui déroba le feu aux dieux et fut enchaîné par châtement au sommet du mont Caucase où un aigle lui dévorait un foie sans cesse renaissant. Délivré par Héraclès, qui tua l'aigle, il aurait enseigné aux hommes les bases de la civilisation, architecture, travail des métaux, guérison des maladies, etc.... ».

¹¹⁷ DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.



Légende :  symbolisation du « récit ».

Structure et mouvement dans le concept de mythe



3. Le caractère dramatique du mythe

Pour rendre plus concrète la notion de mythe, nous nous appuyerons sur les travaux du psychologue Y.Durand - disciple de son homologue - qui a cherché à mettre la théorie de celui-ci « à l'épreuve des faits. Puis ce modèle a été transformé en test dont les résultats constituent autant d'arguments en faveur de la théorie du trajet anthropologique¹¹⁸ ».

Face à l'angoisse du Temps fatal qui fonde l'imaginaire, l'Homme réagit variablement. Y.Durand¹¹⁹ a identifié les aspects dramatiques de structures mythiques qui constituent autant de réponses au problème posé. Chaque scénario s'élabore autour d'un « *actant-sujet* » - le personnage - lequel affronte un « *actant-objet négatif* », dans lequel s'incarne l'angoisse qu'il tente de résoudre par le truchement d'un « *actant-objet positif* ». Yves Durand¹²⁰ distingue ainsi 4 types d'univers mythiques : les univers mythiques de type héroïque, de type mystique, de type double-univers existentiel et de type synthétique symbolique (USS), lequel présente lui-même 4 formes. Leurs spécificités sont recensées dans le tableau suivant :

¹¹⁸ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.18.

¹¹⁹ DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan, 2005, 280p.,

¹²⁰ DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan, 2005, 280p., pp.76-81.

Type d'univers mythique	Actant-objet négatif	Actant-objet positif
Héroïque	Un monstre agressif constitue un obstacle ou un rival pour le personnage	Une épée ou un allié viennent en aide au personnage qui combat le monstre.
Mystique	L'environnement du personnage est insécurisant : le refuge est fragile, le monstre crée un désordre angoissant, le personnage perd ses repères.	L'imaginaire mystique construit un cadre existentiel dépourvu de tout danger : un monde paisible, un environnement bucolique, un décor raffiné.
Double-univers existentiel	Actant-objet négatif et actant-objet positif sont la synthèse des deux formes précédentes.	
Synthétique symbolique (USS)	<i>USS diachronique de forme cyclique</i>	
	Le temps qui passe est fatal.	Le sujet donne du sens à l'existence dans l'idée de renouvellement, de renaissance ou d'une autre voie.
	<i>USS diachronique de forme progressiste</i>	
	Des éléments porteur du Mal, contraires à l'éthique, à l'ordre de la vie, aux valeurs humaines.	Des éléments dont la valeur est idéalisée et fondamentalement humaine, comme la vie, la beauté, la justice ...
	<i>USS synchronique de forme bi-polaire</i>	
	Une source de disharmonie ou de conflit concernant le couple constitutif de l'actant-sujet.	Elément qui favorise la complémentarité, l'union ou l'action conjointe des éléments du couple constitutif de l'actant-sujet.
	<i>USS synchronique de forme interactive</i>	
Le manichéisme, la séparation d'un univers, voire le clivage du sujet.	La différence est créatrice. Le couplage est utile à la vie humaine.	

4. Les mythes contemporains

Dans son acception actuelle la plus courante, quand il ne désigne pas une utopie, le mythe est considéré comme une histoire irréelle – quasi magique - élaborée à l'origine des civilisations, quand la science et la technologie n'avaient pas encore réalisé leur œuvre explicative du monde. Le mythe témoignerait de l'ignorance passée de l'Homme et, à ce titre, ne pourrait participer de la vie contemporaine.

Pourtant, selon Gilbert Durand¹²¹, l'imaginaire fonde l'ensemble de l'activité humaine, dans ses aspects les plus anodins comme dans ses constructions les plus élaborées. Si l'Homme du XXIème a trouvé des éléments de réponses scientifiques à des questions existentielles comme celle de l'origine, de son statut ou de son rapport au monde, il continue d'être soumis à des terreurs et des espoirs que les mythes contemporains lui permettent de tenir ensemble en lui offrant des Figures idéalisées de lui-même. Celles-ci sont débusquées par différents outils de mythodologie – deux concepts heuristiques - que G.Durand a particulièrement développés : la mythocritique¹²² analyse les œuvres littéraires¹²³ et picturales, quand la mythanalyse¹²⁴ s'intéresse aux Figures prégnantes, bien que sous-jacentes, qui traversent une société dans une période donnée et constituent autant de représentations collectives. En 1957, Roland Barthes recense et explicite quelques mythes de son époque, parmi lesquels Garbo côtoie l'Abbé Pierre¹²⁵. Quelques 30 plus tard, Michel Maffesoli réactualise le panorama mythique dans une réflexion qui intègre encore un « Abbé Pierre », aux côtés maintenant d'un « Chabal, la bête humaine¹²⁶ ».

¹²¹ SOUTY, J., « Gilbert Durand - La réhabilitation de l'imaginaire », Article de la rubrique « Classiques », Mensuel N°176 – Novembre 2006.

http://www.scienceshumaines.com/gilbert-durand-la-rehabilitation-de-l-imaginaire_fr_14969.html

¹²² DURAND, G., *Champs de l'imaginaire*, textes réunis par Danièle Chauvin, Grenoble, ELLUG, 1996, 262p., p. 230. : « *La mythocritique [...] pose que tout "récit" (littéraire bien sûr, mais aussi dans d'autres langages : musical, scénique, pictural, etc.) entretient une relation étroite avec le sermo mythicus, le mythe. Le mythe serait en quelque sorte le modèle matriciel de tout récit, structuré par des schémas et archétypes fondamentaux de la psyché du sapiens sapiens, la nôtre* ».

¹²³ Pour exemple : DURAND, G., *Le Décor mythique de la Chartreuse de Parme*, José Corti, Paris, 1961, 256p.

¹²⁴ Pour exemple, se reporter dans ce même chapitre au « Schéma dynamique de l'imaginaire social » qui illustre la notion de bassin sémantique.

¹²⁵ BARTHES, R., *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil, 1957, 233p., : « Iconographie de l'Abbé Pierre », pp.51-52, « Le visage de Garbo », pp.65-66.

¹²⁶ MAFFESOLI, M., *Iconologies*, Paris, Editions Albin Michel, 2008, 246p. : « Abbé Pierre », pp.15-19, « Chabal, la bête humaine », pp.39-45.

Sur les mythes contemporains, voir aussi : « L'imaginaire contemporain », in *Sciences Humaines* N°90, Janvier 1999.

Conclusion.

Le mythe, selon G.Durand, est un métalangage qui s'appuie sur l'expérience de l'Homme et se révèle dans des redondances sémantiques. C'est un système structuré en tant qu'il organise gestes, schèmes, archétypes et symboles dans un discours. C'est aussi un concept dynamique dans la mesure où il résulte d'un va-et-vient entre les pulsions subjectives et l'environnement (notion de trajet anthropologique), et qu'il montre une évolution de type cyclique (notion de bassin sémantique). Le psychologue Y.Durand a objectivé les aspects dramatiques du mythe dans un test qui dévoile 4 types de réponses à l'angoisse du temps linéaire et fatal, sous forme de micro-univers. Bien que plus spécifiquement référé aux temps primordiaux, le mythe n'en constitue pas moins un moyen de cristalliser espoirs et terreurs de l'Homme contemporain.

Le monde de l'imaginaire, ainsi décrypté par G.Durand, apparaît comme une composante particulièrement riche de l'homme pour la compréhension des sociétés comme des individus. C'est ainsi que, nous refusant à la considérer comme un outil tant elle est constitutive de l'humanité, nous nous proposons de nous aventurer à l'explorer, dans le contexte particulier des enseignants auquel nous appartenons. Où il s'agira de faire émerger les modes de représentation de 5 d'entre eux, dans leur rapport à l'exigence de formation tout au long de la vie que leur impose la société par la voie de leur Institution de tutelle.

DEUXIEME PARTIE

Esquisse du mythe de l'apprenance

Quand l'apprenance se révèle discours symbolique sur un comportement humain

Selon Mircea Eliade, dont la théorie de G.Durand se nourrit, le mythe est le récit d'une création : « *Le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des « commencements ». Autrement dit, le mythe raconte comment, grâce aux exploits des Êtres Surnaturels, une réalité est venue à l'existence, que ce soit la réalité totale, le Cosmos, ou seulement un fragment : une île, une espèce végétale, un **comportement humain**, une institution. C'est donc toujours le récit d'une « création » : on rapporte comment quelque chose a été produit, a commencé à être. Le mythe **ne parle pas de ce qui est arrivé réellement**, de ce qui s'est pleinement manifesté¹²⁷. »*

Dans le cadre qui intéresse notre recherche, celui de la formation, on assiste en effet depuis quelques décennies à la naissance d'un nouveau « *comportement humain* ». Il s'agit d'un rapport au savoir particulier, dont l'aspect inédit a nécessité la formation du néologisme « apprenance ». Le mythe n'est-il pas en partie repérable par le Nom, ici élaboré sur la base du verbe apprendre, verbe phare s'il en est de la formation et de l'éducation ?

Le chapitre 4 de la thèse - intitulé « Le récit d'une création » - sera celui des « ruissellements » qui ont concouru à la naissance d'un mythe en matière d'apprentissage et ce, dans le domaine particulier de la formation des adultes. Pour cela, nous considérerons l'évolution des termes que celle-ci a véhiculés, jusqu'à nos jours avec celui de l'apprenance. D'autre part, nous observerons l'influence en la matière de l'évolution des sociétés en termes de priorités économiques. Enfin, nous explorerons l'évolution des conceptions de la formation, en décryptant les noms des sociétés qui les produisent : de la société éducative, à la société cognitive en passant par la société pédagogique.

Avec le chapitre 5 – « Explorer la complexité de la notion d'apprenance : message patent, message latent » -, nous explorerons ce rapport au savoir afin d'en révéler le double langage. D'une part, l'avènement de l'Auteur - salarié devenu travailleur du savoir -

¹²⁷ ELIADE, M., *Aspects du mythe*, Gallimard, Paris, 1963, 246p., p.15.

s'imposera avec l'injonction à la responsabilité et à l'autonomie en matière d'apprentissage. Cette injonction fait l'objet de redondances, véhiculées par des vecteurs variés dont nous présenterons quelques exemples. La deuxième partie de ce chapitre lèvera un peu le voile, en s'intéressant aux risques de « l'accomplissement durable », lequel est notamment soumis à la motivation des sujets à se former et met quelques conditions à l'association apprenance et éducation.

C'est avec le chapitre 6 - « Le drame de l'apprenance » - que les contours mythiques de cette notion se dessineront plus nettement. Il s'agira dans un premier temps de repérer les composantes imaginaires de la société apprenante, du sujet social apprenant, et de la notion même d'apprenance comme ensemble composite d'attitudes, de lieux, d'outils et de processus d'apprentissage. Puis, s'intéressant à ces différents éléments comme autant d'actants d'un scénario dont le salarié est un personnage essentiel, nous dégagerons les aspects héroïques, mystiques et synthétiques de la structure mythique de l'apprenance envisagée comme le mythe de l'Auteur Asservi.

CHAP 4

Le récit d'une création

Les « ruissellements » du mythe, Vers l'avènement de la figure de l'Auteur¹²⁸

1. Une « histoire » de termes

a. La formation, ou l'apprentissage des adultes¹²⁹

Bien que datant du XII^{ème} siècle, c'est à la fin des années 20 que le terme « formation » apparaît dans le domaine de l'apprentissage, jusqu'à s'implanter plus sûrement dans le milieu professionnel par la création en Janvier 1949 de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA). L'apprentissage des adultes se distingue ainsi de « l'éducation » des enfants.

Conjointement à l'évolution de la société s'opère une nouvelle vision de l'adulte. Entre 1950 et 1960, la différence des générations se renforce. Mais, l'identité « adulte » se voit bientôt ébranlée, jusque vers 1980, en même temps que la société industrielle bascule vers le post-modernisme. Car, si les repères perdurent, ils questionnent. Les adultes bénéficient pourtant de moyens de reconstruction, comme cette loi de 1971 sur la formation professionnelle continue qui autorise le salarié à se former professionnellement et personnellement, cela aux frais de l'employeur.

En 1982, apparaissent les termes de « formation continue », « formation permanente », comme une réponse à G.Pineau pour qui « *Non seulement l'adulte n'est pas un être achevé, mais il a à lutter en permanence pour intégrer les différentes influences et pour exister comme unité, totalité* »¹³⁰. N'est-ce pas un appel à se former tout au long de la vie ?

¹²⁸ « *On assiste aujourd'hui à un retour de 'l'auteur'* » : COHEN, D, cité par P.CARRE, in CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p. p.19. Il s'agit de la conception de l'Auteur comme « Créateur » présentée comme suit dans : ARON, P., SAINT-JACQUES, D., VIALA, A., *Le dictionnaire du littéraire*, PUF, collection Quadrige Dicos Poche, 2^{ème} édition revue et augmentée (Septembre 2004), Paris, 654p. : " *C'est à partir du XVII^{ème} siècle que l'auteur commence à être défini comme un créateur. Il pense et écrit en son nom propre, de sa propre autorité* ", ce qui va " *de pair avec la laïcisation des mœurs et la promotion de la liberté individuelle de pensée* ".

¹²⁹ PINEAU, G., 1981, « Formation », in CHAMPY, P., ETEVE, C, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, 1165p., pp 459-462.

¹³⁰ PINEAU, G., 1981, Formation, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris,

Avec - depuis janvier 2002 - la reconnaissance des acquis de l'expérience par le dispositif de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience).

La planète formation est de plus en plus plus complexe. Elle compose avec les besoins, demandes et attentes en formation d'adultes incertains, et ceux d'entreprises dont l'exigence de compétence et d'adaptation est de plus en plus forte.

Qu'est-ce qu'apprendre pour cet « *adulte immature* »¹³¹ de la période 1980-2000, qui vit dans un monde mouvant, dans lequel même le passage à la vie adulte n'est plus aussi repérable ? La relation andragogique fait son apparition dans des modèles de formation de plus en plus individualisants qui conduisent à la gestion de sa formation par l'individu lui-même jusqu'à, pourquoi pas, l'auto-formation, - tout au long et tout au large de la vie - pour répondre aux exigences d'une société de l'apprenance.

b. La formation de type apprenance

C'est principalement à travers les travaux de P.Carré¹³² que nous approcherons la complexité de la notion d'apprenance, en faisant un premier repérage dans des champs aussi variés que la sociologie, l'économie et la psychopédagogie.

L'apprenance comme une ligne directrice et repère. Dans un cadre socio-économique, l'apprenance, telle que proposée par H. Bouchet (1998)¹³³, consiste en « *un rapport au savoir pro-actif, anticipateur et quasi existentiel* »¹³⁴ qui permet de faire face aux incertitudes du XXIème siècle.

Une dimension intrinsèque et une dimension extrinsèque. Dans le champ de la psychopédagogie, c'est H.Tocmé-Fabre¹³⁵ qui substitue le terme apprenance à celui d'apprentissage. L'apprenance, en tant que processus caractéristique du vivant inscrit dans la durée, est « *le seul métier durable aujourd'hui* ». Elle sous-tend une notion de désir de

Nathan, 1998, pp 459-462.

¹³¹ BOUTINET, J.P., 1998, *Immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1999. 267p., pp.10-12.

¹³² CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p.

¹³³ BOUCHET, H., Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 Octobre 1998, cité par Carré p.9.

¹³⁴ CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version1.2, p.9.

¹³⁵ in CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p. p.108.

connaître et serait conditionnée par l'environnement du sujet.

Des dispositions personnelles. Berbaum (1996), toujours cité par P. Carré, introduit la notion « d'attitudes favorables » à l'égard du fait d'apprendre, des objets d'apprentissage et des personnes susceptibles d'aider l'individu à apprendre.

Une notion de durée, d'espace élargi, de dispositions personnelles, d'environnement et d'autogestion des apprentissages. La définition de l'apprenance selon P.Carré, réalise une forme de synthèse des différentes approches sus-évoquées. Elle consiste en « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* »¹³⁶. Sur le plan affectif ces dispositions concernent l'aimer apprendre, sur le plan cognitif le savoir apprendre et sur le plan conatif l'engagement pour apprendre¹³⁷.

2. Une « histoire » de la société

De la société « éducative et pédagogique » à la société « cognitive » de l'apprenance

a. Des économies industrielles aux économies de savoirs

Dans les années 60 -70, Europe et Amérique assistent à la transformation de leur contexte économique, quand la technique remplace l'homme après l'avoir soulagé, et quand la productivité ainsi accrue libère du temps pour le repos et les loisirs. Les relations sociales s'en trouvent transformées. Peu à peu, le développement spécifique des technologies de la communication et de l'information, ainsi que l'investissement dans le traitement de celle-ci, dans la formation et dans la recherche-développement, font passer les pays occidentaux des économies industrielles aux économies de savoirs.

L'adaptation et le développement, exigés des entreprises comme des individus par ces évolutions de la société post-industrielle, posent la question de l'éducation permanente de

¹³⁶ CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version1.2, p.108.

¹³⁷ CARRE, P., in Audition publique de Philippe Carré pour le Comité Mondial de l'éducation et la formation tout au long de la vie, Paris, le 30 Janvier 2006. Site www.novantura.com

sujets qui se voient contraints d'acquérir – en permanence - des connaissances et des compétences en perpétuelle évolution. La responsabilité de l'individu et celle de la société - dont on attend qu'elle mette tout en œuvre pour permettre la première¹³⁸ - sont conjointement engagées dans cette dynamique d'apprentissage.

b. La société « éducative » et la société « pédagogique »

J.Dumazedier et J.Beillerot portent des regards complémentaires sur cette société - 4 ans seulement séparent leurs écrits - qu'ils décrivent avec plus ou moins d'optimisme : quand le premier s'attache à relever la valeur « éducative » de la formation, le second met l'accent sur son aspect « pédagogique ».

En 1978, Dumazedier¹³⁹ formule la vision d'une société qu'il qualifie d'« éducative » et qu'il juge à la fois « *heureuse et malheureuse* ». Elle peut en effet se révéler aliénante, puisque éducation imposée par des pouvoirs qui la mettent à leur service. Elle peut, *a contrario*, être considérée comme libératrice par les effets mêmes de l'éducation. Dumazedier tente de lever le malaise de cette apparente incohérence en proposant d'aider les sujets sociaux à l'auto-formation volontaire. Avec Knowles, il introduit l'idée d'un « sujet social apprenant ».

En 1982, Beillerot constate l'extension des activités pédagogiques que provoque la volonté d'un contrôle social accru. Cet envahissement est à la fois « spatial » - tous les tissus sociaux sont concernés - et temporel (« *53 millions de Français passent plus de temps à enseigner et à être enseignés qu'à produire des biens et des services* »). Beillerot voit se profiler la menace du « *grand pédagogue*¹⁴⁰ », qui fait craindre l'évolution d'une société dite « pédagogique » vers une société de soumission.

¹³⁸ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978.

¹³⁹ DUMAZEDIER, J., 1978, La société éducative et ses incertitudes, *Education permanente*, n°44, Octobre, p.3-13.

¹⁴⁰ BEILLEROT, J., 1982, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 223 p.

c. La société « cognitive » de l'apprenance

La formation - qui relève de champs aussi divers que ceux de la politique, du social et du professionnel - implique de fait une diversité d'acteurs et, parfois, un sentiment de confusion. Un nouveau modèle de formation émerge pourtant de la succession de réformes aux finalités constamment revisitées et aux injonctions parfois contradictoires¹⁴¹.

Des études récentes¹⁴² montrent que les performances des entreprises sont étroitement liées au management des ressources humaines. « *L'investissement immatériel* » d'une entreprise - soit le capital humain que représente la qualification de son personnel - vaut désormais au moins autant que son capital financier, son organisation ou ses brevets. Créativité, initiative, autonomie et connaissances deviennent les atouts majeurs d'une société dite « cognitive », dans laquelle apprendre et enseigner supposent une implication de toute la vie¹⁴³.

Cette modification du rapport au savoir se traduit par un glissement de vocabulaire qui substitue le terme apprenance à celui d'apprentissage. On parle désormais « *d'organisation apprenante*¹⁴⁴ », supposée accompagner les salariés dans l'entretien et la transformation de leurs compétences. Conscientes des richesses individuelles, les entreprises ont désormais à relever le défi de leur mise en synergie pour le développement du bien collectif¹⁴⁵.

¹⁴¹ LUGNIER, M., « Formation et savoirs. La formation tout au long de la vie ...ou la rupture dans la continuité », *Papiers Universitaires*, thème n°18 : Que savoir ?.

¹⁴² Etude du Cabinet Watson Wyatt auprès de 400 entreprises cotées, rapportée par La Lettre de l'expansion, Octobre 1999. in CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version1.2, p.4

¹⁴³ CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version1.2, p.4.

¹⁴⁴ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p.

¹⁴⁵ GELINIER, O., cité par le GARF (Groupement des acteurs et responsables de la formation), in *De la formation à apprendre ensemble: pour le développement des organisations, des équipes et de la personne*, 24 Avril 2006. (Octave Gélénier « Emergence d'une morale de l'entreprise », in *Convictions*, Editions d'organisation, Paris, 2005, 255p.).

Conclusion.

Cette histoire de l'évolution de la formation dans celle de la société redonne la main à son personnage principal – le salarié - en matière d'apprentissage, car, comme le déclare Pierre Le Douaron, représentant la DGEFP¹⁴⁶ à l'occasion d'un colloque¹⁴⁷ « *si les lois de 1971 ont inscrit la dynamique de la formation dans le code du travail, donnant ainsi la seule responsabilité de l'initiative formation aux employeurs dans une logique d'investissement, le nouvel accord, lié à l'ANI¹⁴⁸, redonne plus de pouvoir à l'individu, au sein de son entreprise, en lui accordant un droit (le DIF) et un nouvel espace de négociation avec son employeur sur les modalités de mise en œuvre de ce droit, tant sur le contenu que sur le rythme.* » Où il s'agit de passer d'un modèle d'action de l'entreprise sur le salarié (cf. la société éducative et pédagogique qui apporte le savoir), à un modèle qui – dans une optique de formation tout au long de la vie - donne aux « sujets sociaux » des moyens d'accès au savoir¹⁴⁹ ; les temps de formation étant gérés par les sujets eux-mêmes, en concertation avec leur entreprise de tutelle.

Les termes de la formation et le nom des sociétés – éducative, pédagogique, cognitive - qui les produisent, véhiculent auprès du salarié un message, dont nous nous proposons maintenant d'explorer la complexité.

¹⁴⁶ Délégation Générale à l' Emploi et à la Formation Professionnelle

¹⁴⁷ Colloque organisé le 5 décembre 2005 par Accor Services Formation, Algora, le CEREQ et le GRETA Tourisme sur la problématique d'une meilleure prise en compte de l'articulation entre les temps de travail, de formation et personnels

¹⁴⁸ Accord National Interprofessionnel

¹⁴⁹ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p.

CHAP 5

Explorer la complexité de la notion d'apprenance

Message patent, message latent

1. Message patent : l'avènement de l'Auteur-Apprenant

Sous un vocable aujourd'hui largement exploité dans tous les champs où la compétitivité économique est en jeu, l'apprenance est une notion complexe qui modifie à la fois le monde du travail et celui de la formation. Après avoir suivi son processus de gestation au sein d'une société en mutation progressive, jusqu'à la déclaration de sa naissance par le Nom qui lui est donné, voyons de plus près, ce qu'elle implique pour l'apprenant comme pour les organismes de formation et quels vecteurs son message emprunte.

a. Responsabilité et développement des travailleurs du savoir

Avec la notion d'apprenance, une conception nouvelle du salarié se fait jour – celle de « *travailleur du savoir*¹⁵⁰ ». D'exécutant automatique de consignes, il devient responsable de l'investissement de ses compétences dans son activité et des incidences de celle-ci sur le développement de l'entreprise. Dynamique, motivé, compétent sur le plan technique, il est capable de comprendre son travail et les enjeux de son entreprise. Gérer sa compétence¹⁵¹ devient pour lui à la fois un critère de recrutement et une source de stabilité dans le monde désormais mouvant du travail. La « posture » est censée être rassurante car pérenne, pour une formation « tout au long de la vie ». La notion n'est pas nouvelle, qui déjà figurait dans une déclaration de Condorcet¹⁵² à l'Assemblée Nationale en 1792 : « *Nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges* ».

Désormais, accumuler les connaissances dont la société de l'information nous abreuve n'est ni suffisant, ni réaliste. Pour que cette société soit effectivement cognitive et apprenante, il convient que chacun ait l'opportunité, individuellement et collectivement, d'enrichir ses connaissances. Cela ne se peut que dans un rapport au savoir d'un type nouveau, qui

¹⁵⁰ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p.

¹⁵¹ de JOUVENEL, H., cité par CARRE P., in CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version 1.2, p.7.

¹⁵² CONDORCET, cité par LUGNIER, M., in « Formation et savoirs. La formation tout au long de la vie ... ou la rupture dans la continuité ». *Papiers Universitaires*, thème n°18 : Que savoir ?.

implique la volonté de l'apprenant, intéresse la globalité de sa personne, tire parti de situations variées et dont les effets perdurent : « *Apprendre représente un processus d'acquisition ou de modification durable de connaissances déclaratives, procédurales ou comportementales grâce à l'action intentionnelle ou l'expérience ; son résultat se manifeste par la mémorisation et/ou la compréhension et/ou l'action* »¹⁵³.

Objectif principal de la formation pour Lengrand¹⁵⁴, l'auto-formation est encouragée. Ainsi, l'autonomie du sujet est grandement sollicitée – à la suite des Socrate, Rousseau et Kant -, avec ces corollaires que sont la prise d'initiative et de décision, la métacognition, la capacité à conduire sa formation à son terme et la capacité à exploiter diverses sources d'apprentissage dont le partage des connaissances entre pairs et l'Internet. P.Carré répertorie ainsi l'ensemble des compétences nécessaires à la formation tout au long de la vie : « *compétences cognitives (mémorisation, auto-instruction), métacognitives (travail réflexif d'anticipation, ... d'évaluation sur sa propre manière d'apprendre), compétences de gestion pédagogique (organisation, gestion du temps, planification), compétences sociales et relationnelles (personnes-ressources, réseaux), compétences de navigation et de traitement de l'information (ou documentaires : localiser, identifier, sélectionner, évaluer les ressources).* »¹⁵⁵

Conclusion.

Les traits du « *travailleur du savoir* » ainsi esquissés reflètent ceux d'un Auteur-Apprenant. La séduction du portrait tient dans les promesses d'accomplissement de soi qu'il laisse entrevoir. Le convoiter paraît inévitable et le réaliser accessible, au regard des mesures envisagées par les institutions en termes d'accompagnement à la formation.

¹⁵³ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p., p.103.

¹⁵⁴ LENGRAND, P., *L'homme du devenir – Vers une éducation permanente*, Paris, 1975, Entente, rapporté par P.CARRE, CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p., p.107.

¹⁵⁵ CARRE, P., in Audition publique de Philippe Carré pour le Comité Mondial de l'éducation et la formation tout au long de la vie, Paris, le 30 Janvier 2006. Site www.novantura.com

b. Les vecteurs du message patent de l'apprenance : redondances et répétitions

Dans l'entreprise – à qui incombe désormais la responsabilité de mettre à la disposition du salarié toutes les ressources nécessaires - de nouvelles fonctions apparaissent : « *directeur du capital intellectuel* » ou « *responsable de la connaissance* » chez Field¹⁵⁶ (2000), « *docteurs en intelligence* » chez Bouchet¹⁵⁷ (1998).

La notion de formation tout au long de la vie remet en question, d'une part la course aux diplômes qui valident les formations initiales¹⁵⁸, et d'autre part l'accumulation des stages de formation continue qui, en termes de développement des compétences, s'avèreraient moins performants que l'expérience¹⁵⁹.

b.1 Repenser les modèles de formation

En terme de dispositifs de formation, la notion d'apprenance engage deux mouvements apparemment contradictoires. D'une part, elle marque le retour à l'individu pour la formation autogérée – voire autorégulée¹⁶⁰. D'autre part, elle invite à l'ouverture relationnelle et à l'élargissement « géographique ». La formation se déploie à la fois temporellement tout au long de la vie et spatialement « *tout au large de la vie* »¹⁶¹.

Le mouvement d'ouverture des entreprises et des individus profite du développement des technologies de l'information et de la communication et favorise le travail en réseau.

Les situations formelles et cadrées, proposées sous forme de stage, ne constituent plus la panacée. Les individus apprennent aussi, voire davantage, dans des situations informelles, professionnelles ou privées. Pour la DGEFP, réunie en 2000, c'est la richesse de l'environnement éducatif qui prime : « *On n'apprend plus aujourd'hui de la même façon.*

¹⁵⁶ FIELD, J., *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2000, 204p. Cité par P.Carré in *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p. p.40.

¹⁵⁷ BOUCHET, H., « Qu'emporter au prochain millénaire ? », *Le Monde*, 7 Octobre 1998. Cité par P.Carré, in *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., p.40.

¹⁵⁸ DELORS, J., *L'éducation- Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, UNESCO, Odile Jacob, 1996, 312p.

¹⁵⁹ BERTRAND, H., *De l'apprentissage à l'apprenance. La formation se transforme*, document internet, site de l'Ujjef-<http://www.ujjef.com>

¹⁶⁰ « L'auto-régulation des apprentissages chez Zimmerman », in CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p. pp.159-162.

¹⁶¹ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., p.165.

[...] *L'organisation canonique basée sur les fameuses trois unités (temps, lieu, action) éclate en une combinatoire de situations d'apprentissage.* »¹⁶²

Les situations informelles renvoient à des notions d'autoformation et, selon qu'elles sont comprises comme des façons d'apprendre ou des dispositifs, déclinent de multiples vocables¹⁶³ : autodidaxie, formation expérientielle, apprentissage sur le tas, apprentissage autodirigé, formation ouverte ... Les apprentissages réalisés par cette voie sont fréquemment provoqués par des « incidents » de la vie professionnelle¹⁶⁴ et bénéficient de la relation à des collègues, des pairs ou des supérieurs. Auto-formation et socio-constructivisme ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Ce que Bertrand Honoré confirme avec : « *La solitude et l'altérité sont indissociables dans l'existence. En formation, l'autre est ma possibilité et je suis la sienne* »¹⁶⁵.

Selon P.Carré, l'apprenance est donc un ensemble stable de dispositions affectives positives, de dispositions cognitives favorables - en termes d'attention, de stratégies cognitives, de métacognition -, et de dispositions conatives - c'est-à-dire intentionnelles -, à l'égard de l'apprentissage. L'ensemble de ces aptitudes s'exprime dans « *toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* »¹⁶⁶.

Sept situations-types de formation se dégagent du croisement que P.Carré réalise entre degré de guidance pédagogique et milieu d'apprentissage. Voici la représentation, puis la description qu'il en fait :

¹⁶² DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle), 2000, *La professionnalité de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes*. Table ronde organisée par le secrétariat d'état aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Septembre 2000., p.39.

¹⁶³ BATAILLE, O., La valorisation et la reconnaissance des apprentissages professionnels informels du point de vue de l'autoformation. www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002_Papers/bataille2002w.pdf

¹⁶⁴ CARRE, P., CHARBONNIER, O., (dir.), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan, 2003, 306p.

¹⁶⁵ HONORE, B., *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan, 1992, 250p., p.122.

¹⁶⁶ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., p.177.

Guidance pédagogique Milieu d'apprentissage	Guidance externe (par les autres)	Pas de guidance (par les choses)	Guidance par le(s) sujet(s) apprenant(s)
	FORMATION DIRIGEE	FORMATION NON DIRIGEE	FORMATION AUTODIRIGEE
FORMEL FERME	Situation 1 : FD Formation classique (stage, cours)	<i>(non-directivité)</i>	Situation 5 : FA Groupe autogéré de formation
FORMEL OUVERT	Situation 2 : OD Formation individualisée	<i>(Revient à l'autodidaxie)</i>	Situation 6 : OA Autoformation accompagnée
INFORMEL	Situation 3 : ID Formation sur le tas	Situation 4 : IN Formation expérimentale	Situation 7 : IA autodidaxie

Sept situations de formation¹⁶⁷

- Les formations de type 1 (Formelles, Fermées, Dirigées) sont inspirées du fonctionnement scolaire. Elles sont dites fermées parce que leurs conditions d'espace, de temps et de contenu sont pré-établies. Les cours du soir, les stages, en sont des exemples.
- Les formations de type 2 (Formelles, Ouvertes, Dirigées) concernent la formation à distance. Les conditions de temps, d'espace et de programme sont flexibles, pour favoriser l'individualisation de la formation. Elles composent avec un cadre, donné par le concepteur, et la gestion plus ou moins libre, pour l'apprenant, de son parcours de formation.
- Les formations de type 3 (Informelles, Dirigées) sont organisées en dehors des institutions de formation. L'apprenant participe à une action de formation dirigée par quelqu'un d'autre. La plupart du temps il est en situation de travail. La

¹⁶⁷ ibid. p.178.

formation « sur le tas » en est l'exemple type, qui peut s'effectuer sous la forme de « coaching », de tutorat ou de doublure de poste.

- Les formations de type 4 (Informelles, Non dirigées) sont dites « expérientielles » en ce qu'elles touchent aux apprentissages conscients réalisés dans la sphère professionnelle comme dans la sphère privée.
- Les formations de type 5 (Formelles, Fermées, Autodirigées) donnent un cadre pédagogique à des attentes personnelles. A l'intérieur de contraintes d'espace, de temps et de programmes d'activité, des groupes d'individus échangent des savoirs ou se donnent des objectifs d'apprentissage. Ce sont les groupes autogérés de formation.
- Les formations de type 6 (Formelles, Ouvertes, Autodirigées) offrent au sujet-apprenant, hors la présence d'un formateur, un ensemble de ressources humaines et technologiques, préalablement construit dans des centres multimédias ou des ateliers pédagogiques personnalisés (APP). Il est ici question d'autoformation accompagnée.
- Les situations de type 7 (Informel, Autodirigé) sont du domaine de l'autodidaxie qui permet régulation et ajustement par rapport aux événements de la vie professionnelle et personnelle. L'apprenant autodidacte utilise, hors l'institution éducative, toutes ressources documentaires, technologiques et relationnelles, pour un apprentissage autodirigé.
- Les situations d'apprentissage formelles, fermées non dirigées, n'ont été, selon P. Carré, qu'une mode des années 70, alors que les situations formelles, ouvertes, non dirigées, se rapprochent de l'autodidaxie.

b.2 Les mesures des Institutions

La formation des adultes

Voici quelques propositions ou directives de la formation continue.

- Une région

Actuellement, le site des Pays de la Loire¹⁶⁸, propose 6309 formations, dans le cadre de la formation professionnelle continue pour salarié ou demandeur d'emploi. 24 domaines sont concernés, de l'agriculture à la gestion de production et maintenance, en passant par les arts, la santé et l'hôtellerie ; cela pour tous les niveaux des filières professionnelles ou générales, et selon des durées pouvant aller de 40 à 200h. En introduction à la rubrique « recherche de financement » on trouve le texte suivant : « *Différents dispositifs permettent de consolider votre projet professionnel, d'acquérir des connaissances ou de nouvelles compétences, de suivre des formations validées par un diplôme ou un titre professionnel. La prise en charge des frais de formation est parfois assurée en partie ou totalement, ainsi qu'une rémunération* ».

La rubrique « *j'ai entre 16 et 25 ans* » est introduite par un texte qui montre combien aujourd'hui les parcours sont individuels : « *La situation de chaque personne peut être très différente. Pour certains, le projet professionnel reste à valider. Pour d'autres, il est bien arrêté et il ne s'agit pas de le modifier. Pour certains, il est indispensable d'obtenir une première qualification. Pour d'autres, il faut enrichir ses compétences afin de postuler sur des emplois disponibles. Les dispositifs présentés proposent donc des actions qui tentent de répondre à la diversité des besoins et des attentes* »

Le message patent. Tout semble mis en œuvre pour favoriser le développement professionnel, et par effet l'accomplissement de chaque salarié.

¹⁶⁸ www.meformer.org

- Une loi

Voici deux extraits de la La loi n°2009-1437 du 24 Novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie :

« Le service public de l'orientation tout au long de la vie est organisé pour garantir à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité et organisés en réseaux. »

Chacun peut *« bénéficier de conseils personnalisés afin de pouvoir choisir en connaissance de cause un métier, une formation ou une certification adapté à ses aspirations, à ses aptitudes et aux perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire et, lorsque le métier, la formation ou la certification envisagée fait l'objet d'un service d'orientation ou d'accompagnement spécifique assuré par un autre organisme, d'être orientée de manière pertinente vers cet organisme. »*

Le message patent. L'État garantit à tous les citoyens un accompagnement personnalisé dans le cadre de leur responsabilité à gérer leurs parcours professionnels. Cependant, le second extrait nuance l'idée d'accomplissement de soi en la subordonnant aux impératifs économique de la société.

- Des congés et fonds de formation¹⁶⁹.

Plusieurs moyens sont offerts aux salariés en termes d'aide à l'engagement en formation :

le Droit Individuel à la Formation. Le droit individuel à la formation (DIF) permet aux salariés disposant d'une certaine ancienneté dans l'entreprise de bénéficier d'actions de formation professionnelle, rémunérées ou indemnisées, en dehors du temps de travail ou durant celui-ci. Le DIF est une nouvelle modalité d'accès des salariés à la formation, à côté des formations retenues par l'employeur dans le plan de formation et du projet individuel du salarié formalisé dans le cadre du congé individuel de formation (CIF).

Message patent. Le DIF favorise le développement des compétences du salarié et la

¹⁶⁹ www.cariforef-pdl.org/

responsabilité individuelle de celui-ci pour sa formation.

Le Congé Individuel de Formation. Le congé individuel de formation (CIF) est un droit d'absence, accordé sous certaines conditions, permettant au salarié de suivre l'action de formation de son choix : à son initiative et à titre individuel - indépendamment de son éventuelle participation à des stages inclus dans le plan de formation de l'entreprise qui l'emploie. La formation s'accomplit sur tout ou partie du temps de travail.

Message patent. Le CIF est mis au service de la responsabilité individuelle et de l'initiative.

La période de professionnalisation. La période de professionnalisation vise à favoriser le maintien dans l'emploi des salariés en contrat à durée indéterminée (CDI), par des actions de formation alternant des enseignements théoriques et pratiques.

Message patent. Se former permet de garder un emploi. La formation fait feu de tout bois : approches théoriques et pratiques.

Le plan de formation de l'entreprise. Le plan de formation de l'entreprise est un document qui retrace l'ensemble des actions de formation retenues par l'employeur pour les salariés en fonction de l'intérêt de l'entreprise et de ses objectifs. Le plan est défini après le recensement des besoins et une consultation des représentants du personnel. Il peut comprendre tout type d'actions (dans le cadre du champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue) et notamment des actions : de bilan de compétences - de validation des acquis de l'expérience (VAE) - de lutte contre l'illettrisme et d'apprentissage de la langue française.

Message patent. Le développement des salariés est subordonné aux besoins de l'entreprise.

Le milieu scolaire

- Un texte prescriptif

Dans un texte en date du 16 Novembre 2000¹⁷⁰, le Ministère de l'Education Nationale livre sa conception de l'usage des Nouvelles Technologies dans les écoles. Où il convient d'initier les « *futurs citoyens* » aux outils informatiques comme à la critique de leur usage.

¹⁷⁰ Annexe N° 11

Ce faisant, l'école sert un projet du gouvernement décrit dans ces termes : « *L'éducation nationale contribue naturellement à ce projet gouvernemental d'une société de l'information pour tous qui nécessite un effort éducatif ambitieux.* ¹⁷¹».

Le message patent est celui de la recherche de l'égalité – l'information à la portée de chacun - et du développement personnel, via les nouvelles technologies et l'apprentissage dont elles font l'objet.

- Une action

Pour l'année 2009, le ministère initie un programme d'équipement numérique des écoles rurales qui représente un budget de 67 millions d'euros. 6700 écoles rurales de moins de 2000 habitants peuvent ainsi acquérir 1000 euros de ressources numériques pédagogiques et jusqu'à 9000 euros pour l'achat des équipements numériques prescrits par ce même ministère, incluant un tableau blanc interactif (T.B.I.) et des ordinateurs portables.

Message patent. Cette action constitue une aide matérielle au service du projet défini dans le texte prescriptif décrit ci-dessus.

Conclusion

C'est à la faveur de la conjugaison des notions d'ouverture et de retour à l'individu, que la figure du « héros » de l'apprenance voit le jour.

Ouverture, en effet, jusqu'à la mondialisation – notamment via les supports d'information et de communication. Ouverture aussi de l'horizon des salariés, à qui les entreprises, via les mesures de l'État, garantissent les moyens d'une formation tout au long et tout au large de la vie. L'école elle-même participe à cet élargissement de leur espace formation par l'éducation aux nouvelles technologies. La gestion de carrière devient « auto », censée faire feu de tout bois, des formations formelles encadrées à l'autodidaxie, en passant par l'expérience. La Figure de l'Auteur- Apprenant est bien dessinée.

¹⁷¹ Brevet Informatique et Internet (B2i) École - Collège N.S. n° 2000-206 du 16-11-2000 NOR : MENE0002976N RLR : 549-2 MEN - DESCO A1 - A2.
www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm

2. Les risques de « l'accomplissement durable »

Se désengageant de l'initiative de formation des sujets, la société offre - et impose à la fois - à ces derniers une reprise en main du développement de l'intelligence individuelle, et leur délègue la responsabilité de la bonne santé des entreprises. En passant de l'apprentissage à l'apprenance, le droit du salarié à la formation se transforme ainsi progressivement en obligation de compétence. L'exigence dépasse la dimension individuelle quand l'intelligence personnelle se doit d'entrer en synergie avec toutes les autres pour former l'intelligence collective de l'entreprise.

En leur temps, Beillerot et Dumazedier pointaient déjà, dans les notions de sociétés éducative et pédagogique, quelques dangers pour la liberté des sujets. On peut en effet questionner, d'une part la capacité des individus à se former à l'âge adulte, d'autre part leur capacité à endosser et assumer de façon continue la nouvelle responsabilité qui leur échoit et enfin, la portée réellement éducative de la formation dans un contexte de compétitivité des entreprises, voire des Etats.

La Figure de l'Auteur-Apprenant aurait sa part d'ombre.

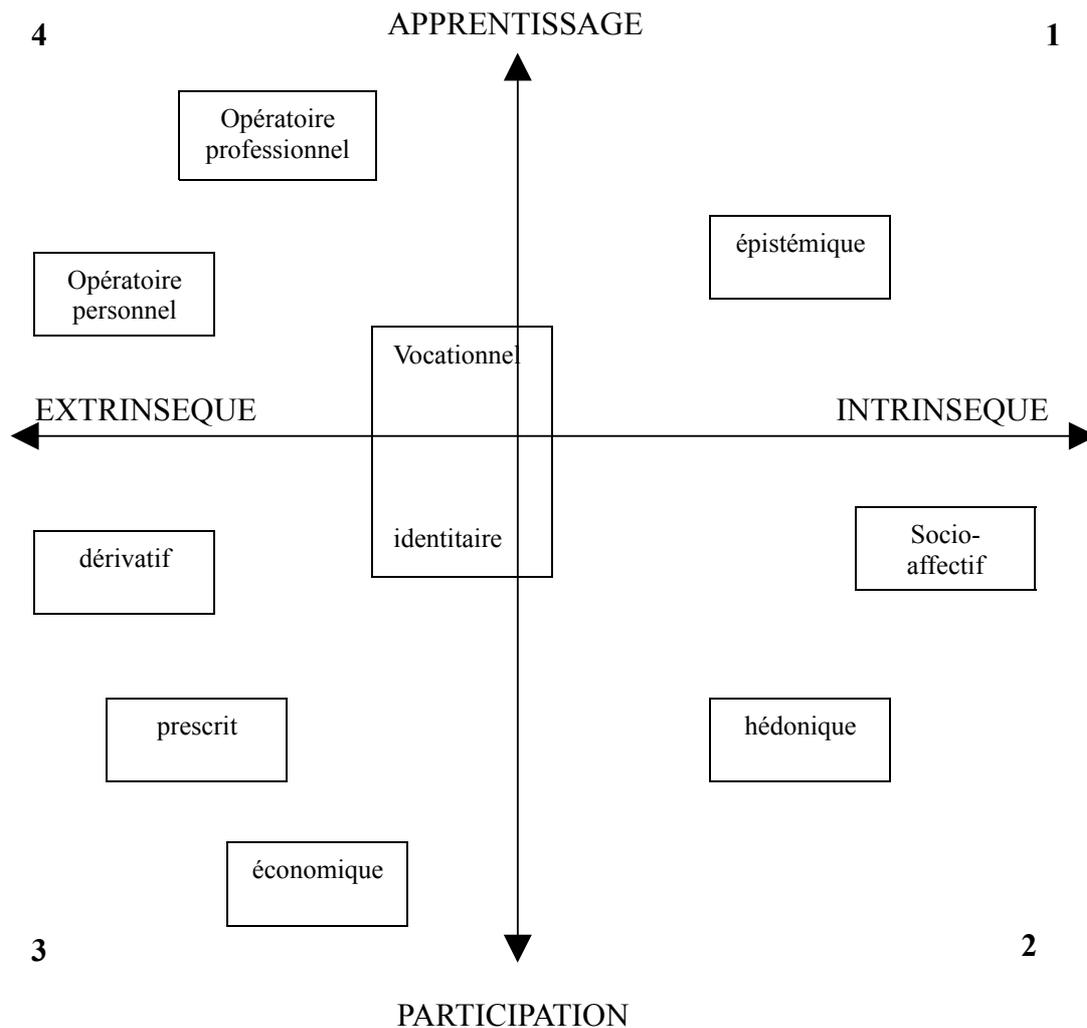
a. Le point sur la motivation à se former

Des études internationales¹⁷² sur la motivation des adultes à s'engager en formation mettent en lumière les paramètres suivants : les opportunités et les contraintes de l'environnement professionnel et culturel des sujets, leur passé éducatif et les objectifs qu'ils se donnent – lesquels peuvent être intrinsèques et extrinsèques¹⁷³. Sur la base d'une enquête réalisée auprès d'entrants en formation, P.Carré¹⁷⁴ précise ces facteurs de motivation en trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques, non exclusifs les uns des autres. Voici la représentation, puis la description, qu'il en fait :

¹⁷² In CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005. 212p.

¹⁷³ HOULE, C., cité par P.Carré, in, CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., p.129.

¹⁷⁴ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., pp.130-136.



*Motifs d'engagement en formation*¹⁷⁵ (d'après Carré, 2001)

- Un seul type de motif à la formation croise le désir d'apprendre et des impulsions intrinsèques. Il s'agit du motif « *épistémique* », dans lequel la dimension affective est prégnante, l'appropriation du savoir constituant une source de plaisir en soi.
- Les motifs « *socio-affectif* » et « *hédoniste* » sont intrinsèques, à visées participatives. Le contenu y importe peu. Dans le premier cas, l'adulte s'engage en formation pour faire des rencontres et échanger. Dans le second, ambiance et confort priment.

¹⁷⁵ CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p., p.132.

- P. Carré recense trois motifs qui relèvent à la fois de données extrinsèques et de la participation. Le motif « *économique* » implique des salariés qui poursuivent un but d'ordre matériel, tel qu'obtenir des avantages salariaux, voire un emploi. Le motif « *prescrit* » concerne ceux qui se voient imposer de manière plus ou moins implicite un départ en formation. Enfin, le motif « *dérivatif* » est celui de la fuite devant une situation – professionnelle ou privée - difficilement assumée.
- Les motifs « *opérateur professionnel* » et « *opérateur personnel* » s'inscrivent au croisement d'impulsions extérieures et de visées d'apprentissage. Tous deux répondent à des attentes d'acquisition de compétences instrumentales pour une meilleure performance, professionnelle dans le premier cas, de la vie familiale, associative et de loisirs dans le second.
- Les deux derniers motifs répertoriés par P. Carré relèvent à la fois de besoins internes et de besoins externes. « *L'identitaire* », à visée participative, sert le plus souvent des attentes d'intégration et de valorisation de l'image de soi. « *Le vocationnel* » poursuit des objectifs d'acquisition de compétences dans une logique de gestion de carrière.

P.Carré¹⁷⁶ trace le profil d'un salarié qui réagit favorablement aux différents aspects de l'apprentissage, que sont le plan **cognitif du savoir apprendre** - constitué par les connaissances antérieures du sujet -, le plan **affectif** du pouvoir apprendre – assujetti à son plaisir et sa souffrance en la matière-, et le plan **conatif du vouloir apprendre** – conditionné par sa motivation à se former. Se sentir compétent¹⁷⁷, porter un projet d'apprentissage stimulant, éprouver un plaisir direct à se former, choisir sa formation et son parcours, constituent pour P.Carré autant de leviers de la motivation, sans lesquels la transformation du rapport au savoir pour un apprentissage tout au long de la vie ne restera qu'une injonction.

¹⁷⁶ CARRE, P., in « Audition publique de Philippe Carré pour le Comité Mondial de l'éducation et la formation tout au long de la vie », Paris, le 30 Janvier 2006. Site www.novantura.com

¹⁷⁷ BANDURA, A., *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck, 2002, 860p.

b. Apprenance et éducation : un mariage sous conditions

Avec J.Dumazedier¹⁷⁸, il est permis de repérer des nuances au premier plan idéal de société que brosse ce tableau de l'apprenance, avec sa perspective d'Accomplissement personnel pour tout Sujet-Apprenant.

b.1 Les bonnes intentions éducatives et l'apprenance

Le sociologue questionne quatre thématiques - le désir de se former, la liberté créative, le partage du savoir, la communication -, sans lesquelles les « *bonnes intentions éducatives* » ne peuvent espérer être effectives. Les conditions d'émergence de la société éducative, telle que la conçoit J.Dumazedier, apparaissent en creux, au regard de ce qu'il considère comme quatre fronts de lutte.

La question du désir de se former. Selon Dumazedier¹⁷⁹, objectifs de consommation et de profit constituent des obstacles aux projets d'éducation par la formation.

Or, le caractère compétitif de la société de l'apprenance nourrit la culture consumériste, grâce à l'accès immédiat à l'information sur les produits que permettent les nouvelles technologies, elles-mêmes objets de consommation sans cesse plus performants. Elle porte en soi la question du profit comme un objectif, afin que chaque entreprise tienne sa place, une bonne place, dans le monde économique. En retour, la culture consumériste n'alimente-t-elle pas la société de l'apprenance en créant un désir irraisonné d'accumuler la connaissance, tout au long et tout au large de la vie ?

La question de la liberté créative. L'éducation comporte une dimension de liberté créative qui ne peut s'exprimer sous le joug d'une pression forte du pouvoir¹⁸⁰.

Or, si la société de l'apprenance garantit à chaque salarié la possibilité de se former et l'accompagne en ce sens, elle impose, dans le même temps, une sorte de dictature de la compétence sans cesse actualisée. En 1982 déjà, Beillerot¹⁸¹ craignait que la société qui

¹⁷⁸ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978.

¹⁷⁹ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.9.

¹⁸⁰ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.9.

¹⁸¹ BEILLEROT, J., *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982, 223 p.

multipliait les propositions d'activités pédagogiques n'asservisse les sujets.

La question du « partage du savoir »¹⁸². Selon Dumazedier, l'éducation pour tous passe par la lutte contre le pouvoir technocratique, dont la minorité qui a réellement eu accès au savoir bénéficie.

Or, tous les salariés sont-ils en mesure d'adopter ce rapport au savoir de type apprenance qui leur garantirait la formation ? Bien qu'accompagnés par des mesures réelles pour cela, leurs dispositions personnelles et leur formation antérieure ne les y dispose pas toujours.

La question de la communication. La communication et ses vecteurs sont des éléments-phares de la société de l'apprenance. Avec eux, le rêve d'accès au savoir par la majorité paraît possible.

D'un autre côté, le développement du savoir a engendré une sorte de « *société bureaucratique* », dont l'hermétisme des textes la sépare du public. Toutes les formes de communication ne sont donc pas réalisables. Ce qui fait dire à Dumazedier que « *La société éducative ne peut se constituer que dans une résistance permanente contre la société bureaucratique*¹⁸³ ».

b.2 Un adulte entre liberté et dépendance, développement et infantilisation

La société de l'apprenance semble réaliser la synthèse de plusieurs types de sociétés éducatives répertoriées par Dumazedier, avec leurs atouts comme leurs risques de dérives.

Certaines proposent une prolongation de la scolarité des jeunes et des possibilités de formation à l'âge adulte, avec pour corollaire, selon Ivan Illich et Etienne Verne¹⁸⁴, un danger d'infantilisation de celui-ci ; d'autres intègrent la fonction éducative dans les institutions sociales, dans les entreprises, améliorant le climat et l'investissement des salariés, mais avec le danger de voir s'accroître un pouvoir patronal qui subordonnerait les propositions de formation à ses seuls intérêts ; d'autres encore produisent de

¹⁸² ROQUEPLO, P., *Le partage du savoir : science, culture, vulgarisation*, Paris, Seuil, 1974, 256p. , cité par DUMAZEDIER, J., in « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.9.

¹⁸³ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.10.

¹⁸⁴ ILLICH, I., VERNE, E., cités par DUMAZEDIER, J., *Le monde de l'éducation*, 1975, cité par DUMAZEDIER, J., in « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.10.

l'autoformation volontaire et permanente à tous les âges de la vie, dans ou hors institution, conception qui est défendue notamment par C.Houle, I.Illich, B.Schwartz et W.Richta¹⁸⁵. Le salarié y devient responsable de la gestion de sa formation, ce que d'aucuns considèrent comme une démission des institutions de formation.

Avec la notion d'apprenance, la formation n'est plus seulement éducative – mise au service du développement du Sujet -. Elle s'inscrit dans une optique de retour sur investissement de la part de l'entreprise, qui, via le développement des salariés, cherche sa propre évolution. La responsabilité du sujet en termes de formation pèse d'un tout autre poids.

Conclusion

Le Héros de l'apprenance est un Auteur dont le caractère entreprenant, la confiance en soi et le plaisir d'apprendre contribuent au développement constant de ses compétences techniques et cognitives. Comme un effet de l'évolution de la société vers la mondialisation et celle, corollaire, de la formation, le salarié se voit offrir toutes les chances de l'Accomplissement personnel. Cependant, le tableau idéal d'une société de l'information et de la communication pour tous – en quelque sorte égalitaire par l'accès à la connaissance, par la capacité à s'adapter et à entreprendre qu'elle favorise -, peine à atteindre son but éducatif et d'Accomplissement de soi des sujets, en raison des valeurs de profit et de rentabilité qui motivent les entreprises¹⁸⁶.

¹⁸⁵ C.Houle, I.Illich, B.Schwartz et W.Richta, cités par DUMAZEDIER, J., in « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.12.

¹⁸⁶ DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978, p.8. : « les valeurs du profit et de la rentabilité qui dominent la société capitaliste sont peu favorables à son développement éducatif ».

Conclusion

Le discours de l'apprenance, et les mesures que l'État met à son service, livrent aux individus le message stimulant du développement personnel. Se former tout au long et tout au large de la vie – qui relève désormais de leur responsabilité – est rendu accessible par les entreprises qui accompagnent ce mouvement. C'est la condition d'une adaptation au monde mouvant des exigences professionnelles. Reprise en main de son parcours, auto-formation et réassurance participent de l'Accomplissement de ce nouveau salarié, à la fois Auteur et Apprenant durable.

Le personnage est lumineux, heureux d'apprendre. Il suffit pourtant de modifier l'éclairage pour que des parts d'ombres se révèlent. La responsabilité qu'endosse le salarié ne le concerne pas seulement. D'elle, dépend la bonne marche de l'entreprise, au profit de laquelle est également mise l'exigence de développement personnel. D'autre part, la capacité à l'auto-formation n'est pas acquise pour tous les adultes. Dans ces conditions, se projeter, et remettre en permanence le travail sur le métier fait courir aux salariés le risque d'une forme d'Asservissement.

Ainsi, le salarié de la société cognitive aurait le visage complexe d'un Auteur asservi.

Avec les « *Structures anthropologiques de l'Imaginaire*¹⁸⁷ », explorons plus avant, voire plus profondément, les enjeux de l'apprenance comme « *comportement humain*¹⁸⁸ » particulier que l'évolution des sociétés a officiellement reconnu en le nommant. Qu'en est-il vraiment du héros dont le portrait vient d'être ébauché, dans les traits duquel nous croyons déceler à la fois la possibilité de l'Autonomie et celle de l'Asservissement ?

¹⁸⁷ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p.

¹⁸⁸ ELIADE, M., *Aspects du mythe*, Gallimard, Paris, 1963, 246p., p.15.

CHAP 6

Le drame de l'apprenance

L'apprenance envisagée comme mythe

1. Imaginaire de l'apprenance

Explorer l'imaginaire de l'apprenance implique d'envisager dans le même temps ceux de l'acte d'apprendre, de son contexte sociétal, de ses conditions d'émergence et celui de ses sujets.

a. La société apprenante

En matière d'éducation, le projet déclaré de l'Union Européenne à l'orée du XXIème siècle s'incarne en partie dans les notions de compétitivité et de croissance durables, qui invitent, au premier regard, à renouer avec la figure de Prométhée : « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ¹⁸⁹ ».

a.1 A la recherche de la maîtrise du temps

Aspects imaginaires héroïque et synthétique

Imaginaire héroïque. Deux phénomènes régiraient l'économie de la connaissance¹⁹⁰ de la société cognitive : la connaissance elle-même, et sa transmission. Cette société étant aussi celle de l'information et des NTIC, le sujet apprenant est invité à en tirer tout le parti possible en termes de développement. Avec l'accélération de la diffusion des technologies, et de l'information, il se trouve ainsi confronté à un phénomène où la nouveauté peut atteindre le statut d'habitude. S'installe le temps de l'éternel présent, un temps de l'éphémère, où il importe de saisir le moment – héroïquement séparé d'un avant et d'un après.

¹⁸⁹ Conseil Européen de Lisbonne, en Mars 2000.

¹⁹⁰ CARRE, P., « L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation ? », *Actualité de la formation permanente*, n°202, 2006, pp.9-14

Imaginaire synthétique. Pourtant, l'attitude « apprenante » inscrit, finalement, le sujet dans une temporalité à la fois longue et cyclique, qui envisage un avenir de progrès par la répétition de l'acte d'apprendre et partant, celle de multiples présents. Deux conceptions du temps émergent ainsi, celles-là mêmes qui constituent les structures synthétiques de l'imaginaire. D'une part, avec cet « *élan ascendant du progrès temporel* ¹⁹¹ » que sous-entend la notion d'apprenance, la réponse imaginaire se réfère à l'archétype du bâton, dans la mesure où l'accent est mis sur « *le rôle génétique et progressiste du devenir, sur cette maturation appelant les symboles biologiques, que le temps fait subir aux êtres à travers les péripéties dramatiques de l'évolution* ¹⁹² ». D'autre part, avec la notion de répétition de l'acte d'apprendre constellent les images du « *mouvement cyclique du destin* ¹⁹³ », dont l'archétype est le denier

a.2 Un mouvement perpétuellement ascendant

Aspect imaginaire héroïque

Le projet de société apprenante visant sans ambiguïté « *une croissance économique durable* ¹⁹⁴ », on imagine le combat héroïque des sujets, des entreprises et des nations, de manière horizontale, à des niveaux différents, au service d'un progrès en forme de flèche ascendante, elle-même de type héroïque. Tout cela sans possibilité de retour, de fléchissement ni de pause. Nous serions enjointes - voire condamnés, pour certains d'entre nous, ou dans certaines périodes de notre vie - à aller plus loin et toujours plus haut.

L'impossibilité du regard en arrière dessine une linéarité qu'on peut craindre mortifère. En effet, la posture est-elle tenable ? Le développement envisagé est-il au rendez-vous pour tous les sujets, à chaque instant de leur vie ? La question se pose, en effet, au regard de cette mise en garde de G.Durand, pour qui il est difficile de poursuivre exclusivement la « *transcendance et la polémique dualiste qui en résulte [...] La représentation qui se confine exclusivement dans le régime Diurne des images débouche soit sur une vacuité absolue, une totale catharophilie de type nirvânique, soit sur une tension polémique et une constante surveillance de soi fatigante pour l'attention. La représentation ne peut constamment, sous peine d'aliénation, rester l'arme au pied en état de vigilance. Platon*

¹⁹¹ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.322.

¹⁹² DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.322.

¹⁹³ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.322.

¹⁹⁴ Conseil Européen de Lisbonne, en Mars 2000.

*lui-même sait bien que l'on doit à nouveau descendre dans la caverne, prendre en considération l'acte même de notre condition mortelle et faire, autant qu'il se peut un bon usage du temps*¹⁹⁵.»

a.3 Vers le rapprochement des sujets

Aspect imaginaire mystique

La couleur guerrière du discours de l'apprenance se nuance dans un objectif à l'imaginaire mystique de « *plus grande cohésion sociale*¹⁹⁶ ». L'accès – égalitaire - à la formation bénéficie à la fois de la mondialisation des échanges via les nouvelles technologies et des dispositifs d'accompagnement offerts par l'état et les entreprises. Pourtant, l'exploration des difficultés d'une société apprenante à se faire réellement éducative – notamment lorsque des notions de profit sont convoquées - a montré l'illusion du projet. La bonne volonté du discours en termes de proximité sociale ne garantit pas sa mise en œuvre.

Conclusion

A travers l'exploration de son imaginaire, la société apprenante – ou société cognitive - révèle sa complexité. Elle convoque les imageries, synthétique pour gérer l'angoisse du temps, héroïque pour se maintenir en vie et compétitive, et mystique dans ses aspirations humaines et sociales.

b. Le sujet social apprenant

Quand la Figure de Prométhée se voile.

b.1 La perte des composants sensoriels de l'imaginaire mystique.

La société « *cognitive*¹⁹⁷ » est une société « *qui saura investir dans l'intelligence* », et s'appuiera sur le « *rapport cognitif* » des individus, à savoir leur position relative dans « *l'espace du savoir et de la compétence* ». Cette définition, que l'union Européenne livre

¹⁹⁵ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.219.

¹⁹⁶ Conseil Européen de Lisbonne, en Mars 2000 : « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ».

¹⁹⁷ « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive », Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995. Livre blanc sur l'éducation et la formation.

dans son Livre Blanc de 1995, introduit la formation dans un monde de virtualité que ses nouveaux outils ne feront qu'accentuer. Ici, l'espace n'est pas lieu physique, il est de nature cognitive.

b.2 Le héros conquérant de l'imaginaire héroïque.

Le salarié de la société apprenante est un sujet-auteur qui, loin de subir l'enseignement, est invité à se mobiliser dans l'apprentissage. Il est décideur en ce qu'il est censé construire ses projets de formation, aller chercher et prendre le savoir par tous les moyens matériels et humains que la société, son entreprise de tutelle et son environnement mettent à sa disposition. Responsable, pour répondre aux enjeux de la société apprenante, il lui revient à la fois de garantir l'avenir de l'entreprise, son propre emploi et son employabilité. Pour cela, il prend des initiatives, voire des risques. L'horizon du sujet s'élargit au gré des espaces de formation et des savoirs à conquérir avec le danger d'une forme d'isolement que l'individualisation de la formation et la responsabilité font courir.

b.3 Le héros asservi de l'imaginaire héroïque.

Le Sujet concerné par l'apprenance est dit « social », à la fois parce qu'il s'inscrit dans une société, et parce qu'il se voit enjoint de la servir en modifiant son rapport à la formation. L'exigence d'apprentissage « tout au long de la vie » en fait un être qui ne serait plus seulement « ontologiquement » apprenant, comme l'écrit H.Trocme-Fabre - « *L'homme est avant tout « cognoscens », habité par l'élan d'apprenance, par le désir de connaître et de reconnaître qui caractérise tout organisme vivant*¹⁹⁸ »- mais « obligatoirement » apprenant. Ce qui, modifiant son rapport au savoir, influence de fait son rapport au monde... et instaure le paradoxe d'un sujet sommé d'être autonome. En cela, sa position est d'inféodation, de soumission au développement de l'entreprise. Elle relève alors de l'imaginaire héroïque, dans lequel le personnage est, possiblement, vaincu.

Conclusion.

Le « travailleur du savoir » est un aventurier asservi aux exigences de la compétitivité et du développement durables. L'individualisation de son projet de formation le sépare. En suggérant l'absence de lien, l'autonomie constitue une occurrence de l'imaginaire

¹⁹⁸ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation, 1999, 269p.

héroïque. Ce personnage conquérant ne craint pas l'inconnu que représente tout objet d'apprentissage. Il part à sa conquête dans un geste décideur.

Ainsi, l'apprenance impose-t-elle deux mouvements **contraires** à ses sujets. D'un côté, elle suggère l'isolement dans l'individualisation et la responsabilité en matière de formation. De l'autre, elle impose d'« aller vers » et de saisir les moyens et les objets de connaissance. « Prendre¹⁹⁹ » le savoir, suppose une ouverture-rapprochement du sujet au monde, et un rapport « agressif-héroïque » à ce à quoi il s'ouvre.

c. La notion d'apprenance

Où il s'agit de lire, au regard des structures anthropologiques de l'imaginaire, les attitudes, les lieux et outils de formation et, enfin, le processus d'apprentissage, portés par la notion d'apprenance.

c.1 Imaginaire des attitudes favorables à l'apprenance

Le mystique-héroïque (ou inversement)

Les attitudes attachées à la notion d'apprenance - celles-là même qui constituent l'« ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre²⁰⁰ » tout au long et tout au large de la vie - sont d'ordre affectif, cognitif ou conatif.

Sur le plan affectif. Lorsqu'apprendre est source de plaisir, le sujet se situe sur le plan mystique de l'harmonie, des sensations de l'intimité vécue de manière positive.

Sur le plan cognitif. Le Sujet-Apprenant sait déployer des modes efficaces²⁰¹ de traitement de l'information : à la fois il sépare et fait des liens pertinents. La tendance héroïque prédomine dans la mesure où le registre cognitif est celui des préconceptions et des jugements rationnels sur l'acte d'apprendre et de se former. P.Carré répartit ces compétences d'apprentissage auto-dirigé en cinq séries aux couleurs imaginaires variées. Les compétences cognitives (mémorisation, auto-instruction) et les compétences méta-

¹⁹⁹ CARRE, P., « L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation ? », *Actualité de la formation permanente*, n°202, 2006, pp.9-14.

²⁰⁰ CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version 1.2, p.108.

²⁰¹ VOIR les travaux de Barry Zimmerman, in CARRE, P., MOISAN, A., *La formation autodirigée*, Paris, l'Harmattan, 2002, 366p.

cognitives (travail réflexif d'anticipation, de monitoring, d'évaluation sur sa propre manière d'apprendre) initient à la fois un mouvement de retour sur soi vers l'intime et un mouvement de clarification-analyse ; l'un appelle les images du Régime Nocturne, l'autre celles du Régime Diurne. Les compétences de gestion pédagogique (organisation, gestion du temps, planification), et les compétences de navigation et de traitement de l'information (ou documentaires) (localiser, identifier, sélectionner, évaluer les ressources) appellent les images héroïques de la rationalité froide. Les compétences sociales et relationnelles (personnes-ressources, réseaux) invitent le Sujet-Apprenant au rapprochement des rêveries mystiques.

Sur le plan conatif. Ce registre étant celui du projet et de l'engagement dans l'action, il relève plutôt de l'imaginaire héroïque, dans la mesure où il suppose de procéder à des choix. Engageant le sujet vers l'avenir, il offre également des aspects « synthétiques ». Enfin, lorsque le plaisir direct à apprendre constitue la principale motivation de l'apprenant, la tendance imaginaire se veut plutôt mystique.

c.2 Imaginaire des lieux et des outils de l'apprenance

Le solitaire social

La diversité des lieux de formation est encouragée, qui croise les différents guides possibles - soi, les autres, les choses - et trois formes de situations d'apprentissage : fermée, ouverte et informelle²⁰². Les images peuvent consteller de diverses manières selon les cas de figure et la manière dont les sujets les vivent.

Les formations basées sur le tutorat, l'accompagnement ou le travail en groupes, celles également qui utilisent les outils technologiques de communication et d'information, invitent au rapprochement de type mystique.

Dans le même temps, certaines d'entre elles - plus particulièrement le tutorat -, instaurent une relation hiérarchique entre l'expert (formateur ou apprenant) et le novice. Les images de surplomb relèvent de l'imaginaire diurne.

L'imaginaire est également plutôt héroïque dans les cas où la formation de type « auto » -

²⁰² CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version 1.2.

auto-formation dont l'autodidaxie – sépare et isole effectivement le sujet.

Enfin, quand la formation, sur le long terme, porte les fruits d'un progrès grâce à l'alternance de toutes ces formes - dont certaines mobilisent des moyens « contraires » et convoquent des images tout aussi « opposées » -, alors elle peut être qualifiée de « synthétique » : loin de séparer les apports divers, elle les met en synergie au service du développement de l'individu.

c.3 Imaginaire du processus d'apprentissage

La notion d'apprenance engage des temporalités diverses.

La figure de Chronos :

Une temporalité longue et linéaire, Une réponse imaginaire Diurne

En tant que processus, l'apprenance s'inscrit dans une temporalité longue que son suffixe accentue. Ce désir « vital » du sujet - qu'H.Trocme-Fabre nomme « *élan d'apprenance* ²⁰³ » - impulse un mouvement caractérisé par la force, l'élévation et l'éloignement. Cette forme de propulsion « engage » l'Apprenant spatialement et temporellement, dans un mouvement imaginaire héroïque. On assiste à la magie d'un mouvement qui « s'agit » seul, comme un symbole de l'autonomie du Sujet. L'apprenance invite à une conquête inépuisable de la Connaissance, selon les images d'élévation décrites par G.Durand : « *L'ascension constitue [donc bien] le 'voyage en soi', le 'voyage imaginaire le plus réel de tous'*²⁰⁴ dont rêve la nostalgie innée de la verticalité pure, du désir d'évasion au lieu hyper, ou supra, céleste ²⁰⁵ ». Le mouvement n'aurait pas de fin, l'espace ne serait pas borné. L'imaginaire héroïque constituerait la réponse à l'angoisse d'une Chute qui s'objectiverait dans la non-compétitivité, dans le défaut d'efficacité des Etats, des entreprises et des hommes.

²⁰³ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation, 1999, 269p.

²⁰⁴ BACHELARD, *L'air et les songes*, Paris, Corti, 1989, 306p., p.33, cité par DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.141.

²⁰⁵ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.141.

Chronos apprivoisé :

Une temporalité miniaturisée, Une réponse imaginaire Nocturne

Cependant, alors que le point de chute du mouvement d'apprenance est à peine à portée de regard – et, partant, difficile à anticiper -, la quête de sens inscrirait l'Apprenant dans un imaginaire d'avenir et de progrès aux couleurs synthétiques.

Avec la notion d'apprenance telle que décrite par H.Trocme-Fabre, le temps perd sa direction unique et inéluctable : « *S'actualisant dans le présent, à l'interface de ce qui a été et de ce qui sera, notre apprenance est le moteur de l'émergence du sens que nous recherchons : c'est parce que je dois agir aujourd'hui avec ce que je sais d'hier et ce que je voudrais pour demain, que je cherche le geste, l'acte, la parole, la pensée qui conviennent à ce que je suis, ici et maintenant*²⁰⁶ ».

Le temps du processus, envisagé comme un « *acte existentiel*²⁰⁷ » plutôt que comme une injonction, n'est pas exclusivement linéaire. En convoquant le passé, le présent et l'avenir, il conjugue des directions temporelles circulaires - l'avant, le pendant et l'après l'acte d'apprendre - avec des échéances de court, moyen ou long termes. Ce découpage-mise en miniature du temps est une réponse imaginaire mystique de la notion d'apprenance, offerte par H.Trocme-Fabre.

Cette conception donne par ailleurs une réponse imaginaire synthétique, en tant qu'elle « historise » l'apprentissage en reliant le passé et le futur dans le présent, et que ses mouvements cycliques l'inscrivent dans une dominante réflexe copulative.

Nous proposons de rendre compte de cet imaginaire/temporalité de l'acte d'apprendre, dans un schéma associant une production de H.Trocme-Fabre²⁰⁸ au tableau isotopique des images de G.Durand²⁰⁹ (en caractère gras).

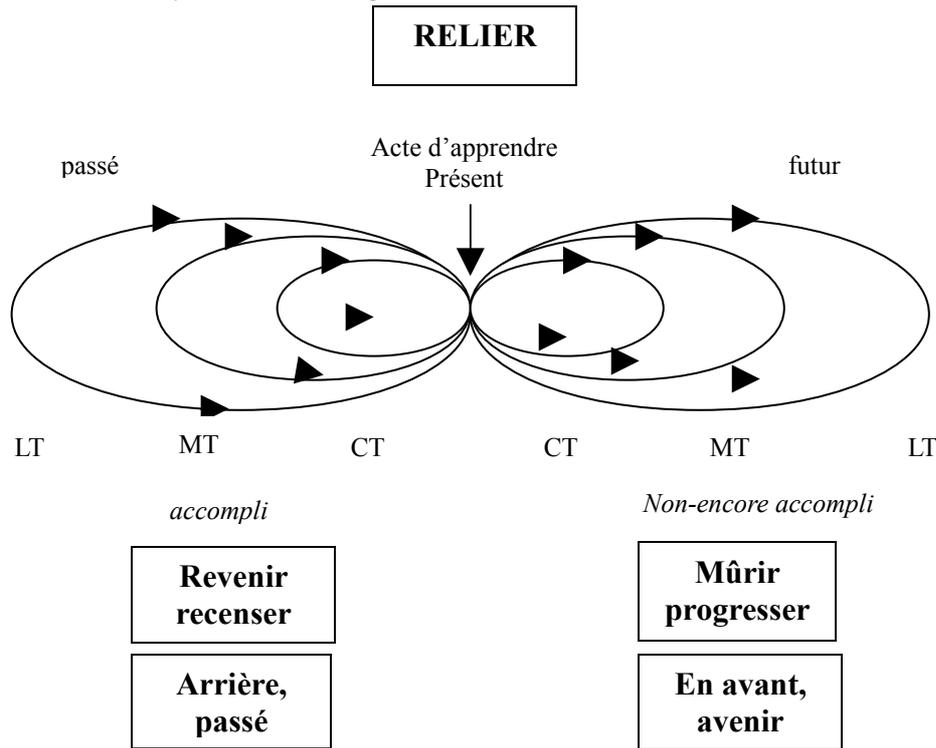
²⁰⁶ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1999, 269p., p.34.

²⁰⁷ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1999, 269p., p.34.

²⁰⁸ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1999, 269p., p.34.

²⁰⁹ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.506.

CT = Court terme ; MT = Moyen Terme; LT = Long Terme



Esquisse de l'imaginaire de l'acte d'apprendre de type apprenance

Imaginaire du présent continu

Le souci d'efficacité et de rentabilité des entreprises, associé à l'accélération des moyens technologiques, écrase le sujet - et le geste d'apprentissage - sous la pression de l'immédiateté des informations, des nouveautés et des résultats. Conséquence de l'invention des « *prothèses sensorielles* ²¹⁰ » que sont la télé-vision, le télé-phonie, le télé-travail, l'individu acquiert l'ubiquité – il vit « *ici, maintenant et là-bas* ²¹¹ ». Son monde se « *décorporelise* », se « *désatialise* » et se « *détemporalise* », perdant ainsi sa consistance mystique. Un fonctionnement héroïque s'installe, au détriment des liens temporels nécessaires à l'apprentissage (cf. schéma. : *Esquisse de l'imaginaire de l'acte d'apprendre de type apprenance*).

²¹⁰ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1999, 269p., p.53.

²¹¹ TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1999, 269p., p.53.

Rencontrer l'Autre ... et rester soi-même, complexe

Quand « apprendre » consiste à « *obéir à une logique plurielle : de régulation, d'adaptation et d'évolution* »²¹², s'impose l'imagerie « synthétique » de la composition et de l'harmonisation. La notion de « *régulation* » parle de soi-même en ce sens. « *L'adaptation* » également, qui d'abord se réalise après intégration des objets de la conquête, quand le mouvement se fait avalage.

Quant à « *l'évolution* » qui résulte de l'apprentissage, c'est une euphémisation du changement radical que de nouvelles acquisitions sont susceptibles d'engendrer. Le processus suppose pourtant une transformation relativement perturbante, dans la mesure où elle fait encourir à l'apprenant « *le risque d'avoir à ré-interroger ses valeurs, à s'engager dans l'inconnu, à réorganiser ses habitudes, à accepter l'étrangeté, et interroger son identité* »²¹³. De ce point de vue, « apprendre » chasse l'individu de la mystique d'un univers familier, à la fois dans un mouvement exploratoire et de rencontre de l'Autre, quel qu'il soit, sous quelque forme qu'il se présente *via* les moyens technologiques d'information et de communication.

²¹² TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1999, 269p., p.35.

²¹³ L'identité, comprise non pas comme ce qui est « même » (*idem*), mais ce qui est « soi » (*ipse*). Cf.P.Ricoeur.

Conclusion

Un message d'espoir et un message de terreur

Les dimensions de l'apprenance parcourues dans ce chapitre - société apprenante, sujet social apprenant, outils, attitudes et processus même d'apprentissage - conjuguent des réponses imaginaires relevant des trois structures.

La société apprenante vit sous le régime du temps long de la croissance durable, lequel est constitué d'une multitude de temps courts, présents juxtaposés des informations nouvelles. La linéarité est ascendante, sans perspective de retour, pour un avenir de progrès continu. Le sujet est un héros solitaire, car responsable, lancé à la conquête d'un savoir rationnel sans cesse réactualisé, qu'il se doit d'ingérer. Missionné par son entreprise de tutelle pour servir sa compétitivité, donc sa vie, il évolue - avec plaisir - dans un espace parfois dématérialisé dont les nouvelles technologies composent une grande partie du décor. Il est toutefois appelé à créer les liens nécessaires à la réalisation de sa mission : ouverture sur le monde, rapprochement de collègues, formateurs et autres personnes pour formation. Sa personnalité est synthétique – à la fois héroïque et mystique.

Cependant, l'imaginaire du processus même d'apprentissage questionne la temporalité ici décrite. En effet, le présent continu ne fait-il pas obstacle à la nécessaire mise en lien passé-présent-avenir, de court-moyen-long termes pour une assimilation réelle des connaissances nouvelles et une compétitivité effective ? D'autre part, la posture est-elle tenable, qui ne ménage pas de pause ? Quand le risque de la chute apparaît, compromettant l'élan d'apprenance.

Ainsi, si l'apprenance livre un message d'espoir – celui de l'avènement de la figure de l'Auteur, avec la promotion de l'autonomie et de la responsabilité du sujet et, dans leur sillage, son développement personnel -, elle est susceptible de livrer dans le même temps, voire par effet, pour certains individus, un message de terreur - celui du temps linéaire qui apporte à l'infini (durablement) de nouvelles connaissances à apprivoiser et, à sa suite un sentiment d'Asservissement.

2. Drame de l'apprenance

Les composantes imaginaires de l'apprenance révèlent sa dimension mythique. Le mythe ainsi esquissé est ce trajet anthropologique qui fait le va-et-vient entre les pulsions subjectives des individus – se sentent-ils autonomes, asservis ? -, et l'environnement porteur des injonctions de la société cognitive. Il s'agirait d'un de ces mythes synthétiques dont G.Durand écrit qu'ils « *tentent de réconcilier l'antinomie qu'implique le temps : la terreur devant le temps qui fuit, l'angoisse devant l'absence, et l'espérance en l'accomplissement du temps. Ces mythes avec leur phase tragique et leur phase triomphante seront donc toujours dramatiques, c'est-à-dire mettront alternativement en jeu les valorisations négatives et les valorisations positives des images*²¹⁴ ».

Avec Y.Durand²¹⁵, explorons les aspects dramatiques de l'apprenance, désormais envisagée comme mythe.

a. Aspects dramatiques de l'apprenance

La société du XXIème siècle est soumise à une évolution à la fois rapide et incessante des nouvelles technologies, de l'information et de la communication. Compte tenu des incidences économiques, sociales et politiques de cet état de fait, le temps, qui remet constamment en question la compétitivité des entreprises et des individus, est vécu comme fatal. Evolution technologique incessante et menace de la compétitivité constituent les **actants objets négatifs** d'un scénario auquel la société, considérée comme **actant sujet**, oppose un mode de résolution – **actant objet positif** – dans la notion d'apprenance. Le professionnel s'y voit imposer un rapport au savoir particulier – tout au long et tout au large de la vie – dans lequel sa responsabilité et son autonomie sont engagées en même temps que le temps et l'espace doivent être investis.

Ainsi, pour répondre aux exigences de compétitivité et de croissance durables, la société et ses entreprises confient-elles au salarié la mission de Sauveur en lui donnant la figure de l'Auteur.

²¹⁴ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.323.

²¹⁵ DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan, 2005, 280p., pp.76-81.

La structure mythique est de type héroïque.

Il existe bien un monstre en la notion d'évolution, dans la mesure où celle-ci ne se contente pas d'améliorer la vie en soulageant les « gestes » quotidiens, comme la société du progrès nous l'avait laissé espérer. Elle menace la survie du système dans son rapport aux autres systèmes, en ébranlant sa compétitivité. C'est armée d'une l'épée en forme de nouveau rapport au savoir, que la société combat ce monstre. Elle crée un apprenant d'un nouveau type, dont elle se fait un allié.

La structure mythique est de type mystique.

Le monde de progrès que la modernité a rêvé est maintenant perturbé. Les promesses de bonheur n'ont pas été tenues. Les repères sont flous et l'insécurité s'installe. Tout change, constamment. Avec la figure de l'Auteur, naît l'espoir d'une maîtrise nouvelle, que l'afflux incessant de la nouveauté ne peut perturber dans la mesure où celle-ci sera immédiatement digérée.

La structure est synthétique symbolique (USS), plus particulièrement diachronique de forme progressiste.

Plus qu'un retour sur soi-même, la répétition de l'apprendre, motivée par l'apport incessant d'éléments nouveaux dans la société, dessine un élan de progrès, une perspective d'évolution. L'apprenant de ce nouveau rapport au savoir est un être dont la société exige autonomie et responsabilité. Avec la figure de l'Auteur, elle lui fait entrevoir son propre développement personnel, l'accomplissement de soi et le bonheur qui l'accompagne. Croissance de la société et croissance du salarié iraient de pair dans ce monde idéalisé qui rappelle le mythe de progrès de type « messianique²¹⁶ » dont parle G.Durand. Dans ce processus, l'imagination maîtrise le temps grâce à l'espoir d'un avenir meilleur, qui ne prend plus – comme dans un contexte de modernité - la forme de lendemains qui chantent, mais s'incarne dans un idéal de compétitivité et de croissance durables. Avec la croissance économique des sociétés et la croissance des sujets qui se forment tout au long de la vie²¹⁷, le mouvement cyclique de la fructification et du drame agro-lunaire n'est pas loin.

²¹⁶ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.425., p.322.

²¹⁷ Voir le Conseil Européen de Lisbonne, Mars 2000.

Pourtant, la peur de la Chute et la chute elle-même ne sont pas exclues, induites par les notions « héroïques » d'exigence et de durabilité de la posture, lesquelles font courir le risque de l'asservissement, quand le sujet a le sentiment de devoir la « tenir ».

b. Le mythe de l'apprenance

Le mythe de l'apprenance se pose comme une idéologie de la formation continue pour servir le développement de l'économie. Il a pour fonction d'aider entreprises et individus à faire face à l'angoisse de l'incertitude, produite par un monde qui érige le changement en habitude.

Plus précisément, l'apprenance – qui « *fait tenir ensemble, sinon des contradictoires, du moins des contraires* ²¹⁸ » comme les imaginaires héroïque et mystique d'une part, et les symbolismes de vie (accomplissement) et de mort (asservissement) d'autre part -, peut s'envisager comme un mythe synthétique de la forme « *Drame de la Chute et de la Rédemption par un médiateur* ²¹⁹ », dans lequel la notion de temps – susceptible d'être appréhendée avec terreur ou avec confiance – est primordiale. Elle illustre cette théorie de Lupasco, sur laquelle s'appuient les travaux de G.Durand et selon laquelle, un imaginaire s'actualise quand un autre se potentialise : quand trop d'autonomie donne à l'Auteur un sentiment d'asservissement, qui, lui-même poussé à l'extrême, lui redonne des velléités d'autonomie.

Le scénario met en scène un actant-sujet société, confronté à un dragon actant-objet négatif incarné dans les notions de compétitivité et de croissance durable, et sauvé par un actant-objet positif dont l'armure est celle d'un Apprenant-Auteur.

²¹⁸ DURAND, G., *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par CHAUVIN D., Grenoble, ELLUG, 1996, 262p., p.85. Déjà cité dans le chapitre 3.

²¹⁹ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.425.

Quand vient le temps de la confrontation

Le monde scolaire n'échappe pas au mouvement d'apprenance, qui voit ses professeurs des écoles sommés de prendre le train de la formation tout au long de la vie. Dans le scénario du mythe, ils tiennent le rôle prestigieux du Sauveur-Auteur. Mais, le costume leur sied-il ?

L'imaginaire résultant du va-et-vient entre les pulsions subjectives des sujets et les intimations du milieu, c'est en explorant celui de quelques professeurs des écoles que nous tenterons de percevoir comment ceux-ci composent avec l'apprenance envisagée comme mythe.

TROISIEME PARTIE

Méthodologie d'investigation et d'analyse

A propos de l'investigation(Chapitre 7)

Choisir des outils d'investigation pour élaborer une réponse à la question de recherche, c'est prendre en compte la nature du terrain qui la fait émerger, le champ théorique dans laquelle elle s'inscrit sans oublier les personnalités du sujet et du chercheur. En effet, G.Durand ne dit-il pas « *que tout regard est croisement de celui du locuteur et de celui du ou des destinataires* ²²⁰»?

La méthodologie ayant pour objectif de révéler les réponses « imaginaires » de professeurs des écoles à l'injonction d'apprenance, deux approches se présentent, entre lesquelles nous ne choisissons pas. L'une s'intéresse aux symboles que livre le discours du Sujet. Quand il s'agit, conformément à une démarche herméneutique dite « *eschatologique* », de « *dévoiler l'essence de l'esprit à travers les avatars [...] de notre situation là, maintenant dans le monde* ²²¹ ». La seconde approche, plus ouvertement « psychologique », met au jour les systèmes mythiques individuels à l'aide de l'Archétype-Test à 9 éléments élaboré par Y.Durand²²², à partir des Structures Anthropologiques de l'imaginaire de G.Durand. L'outil est « expérimental », mis au service d'une approche clinique.

Après avoir énoncé les critères de constitution de l'échantillon, le chapitre 7 décrira les deux approches de l'imaginaire envisagées - à savoir l'entretien semi-directif qui recueille les discours des professeurs des écoles et l'AT.9 complété par sa restitution réception - ainsi que la présentation des arguments en faveur d'une prise en compte conjointe de celles-ci.

²²⁰ DURAND, G., *Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés*, Albin Michel, Paris, 1996, 243p., p.184.

²²¹ RICOEUR, P., cité par DURAND, G., in *L'imagination symbolique* G.Durand, PUF, Paris, 1964 (1^{ère} édition), 4^{ème} édition, 132 p., p.112.

²²² DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.39.

DURAND. Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire : l'AT.9*, Paris, L'Harmattan, 2005, 280p.

A propos de l'analyse (Chapitre 8)

Afin d'observer comment l'imaginaire des professeurs des écoles compose avec l'apprenance envisagée comme mythe, nous avons opté pour deux outils d'investigation, à savoir, d'une part l'entretien semi-directif pour recueillir des données relatives au rapport à la formation et à la profession, et, d'autre part, l'Archétype-Test à 9 éléments - élaboré par Y.Durand - pour une approche cadrée des tendances imaginaires des sujets.

Si l'AT.9 – outil normé - ne propose pas d'alternative en termes d'analyse, il en va différemment de l'entretien semi-directif, dont l'outil de traitement des données est soumis au champ théorique qu'ouvre la question de recherche. Celle-ci croisant les champs de la formation-profession et de l'imaginaire, le regard se portera sur la symbolique du discours des Sujets sur leur parcours d'apprentissage et l'exercice de leur métier.

Après avoir traité du symbolisme des entretiens, le chapitre 8 exposera les principes et la démarche d'analyse d'un AT.9, ainsi que les différentes mises en lien de résultats qui éclairent la question de recherche.

CHAP 7 : Outils d'investigation

1. Le terrain

a. Constituer un échantillon

La démarche, essentiellement qualitative, n'implique pas la rencontre d'une véritable population. Dans ce cas, « *le critère de sélection de ces personnes est généralement la diversité maximale des profils en regard du problème étudié* ²²³. » La redondance des informations, et la difficulté à trouver de nouveaux visages de professionnels, signeront la limite de l'investigation.

La constitution de l'échantillon croise des critères de genre, de prise de responsabilité et d'ancienneté dans la profession, de parcours professionnel et de situation familiale. Ainsi, sont approchés,

- Des professionnels exerçant actuellement - ou ayant exercé - les fonctions de chef d'établissement et/ou de Maître Associé à la Formation ; et des professionnels n'exerçant pas, et n'ayant jamais exercé, ce type de responsabilité dans l'institution.
- Des professionnels justifiant d'une ancienneté minimum de 15 ans, afin d'offrir un regard suffisamment long sur le passé pour y déceler des changements ou des constantes.
- Des personnes ayant une expérience professionnelle antérieure hors l'école primaire ; et d'autres dont le métier d'enseignant est le premier et le seul exercé à ce jour.
- Des personnes célibataires, d'autres vivant en couple ; actuellement avec enfants ou sans enfants à charge.

b. Le choix des Sujets

5 professeurs des écoles de l'enseignement privé de notre département ont été approchés de telle sorte que tous les critères de constitution de l'échantillon soient respectés au moins une fois.

²²³ QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 1995, 287p., p.163.

D'autre part, nous avons privilégié l'éloignement géographique par rapport à notre propre lieu d'exercice et évité tout enseignant avec qui nous aurions travaillé au quotidien, cela soit au titre de collègue soit à celui de Maître Associé à la Formation (MAF).

Les sujets rencontrés et leurs profils

Critères	Âge Entretien Test	Ancien- neté au moment de l'entretien	Responsabilité			Autre expérience professionnelle antérieure		Vie maritale		Enfants à charge	
			<i>présente</i>	<i>passée</i>	<i>sans</i>	<i>avec</i>	<i>sans</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
Marielle	E 40 T 42	17									
Marie	E 37 T 39	15									
Claire	E 38 T 40	16									
Robert	E 48 T 48	15									
Maurice	E 42 T 42	21									

2. L'entretien semi-directif

a. Un outil d'investigation pour une approche compréhensive

Les outils méthodologiques sont choisis pour servir l'exploration de l'imaginaire individuel de professeurs des écoles. La démarche - avant tout qualitative – est à visée compréhensive. Sans souci de représentativité d'une population, elle exclut le recours au questionnaire. Plus intéressé par des questions de « quoi » que de « pourquoi », le chercheur souhaite favoriser la production de discours personnels sur des parcours professionnels, récolter des impressions, des ressentis, des souhaits, liés à l'expérience présente ou imaginée.

On peut postuler, après J.-L. Rinaudo²²⁴, que les discours recueillis, bien que ne répondant pas directement à des questions de formation tout au long de la vie – soient riches d'éléments de compréhension du rapport au savoir, lesquels seront révélés grâce aux outils d'analyse.

²²⁴ RINAUDO, J.L., « Construction identitaire des néo enseignants », *Recherche et formation*, n°47, 2004, pp.141-153.

S'agissant de la production de discours qualitatifs sur des parcours, le choix des outils d'investigation se porte, ici, sur la conduite d'entretiens semi-directifs.

b. La grille d'entretien

La grille d'entretien sert la thématique suivante : *De l'étudiant en Formation Initiale au professionnel d'aujourd'hui*. Elle comporte quatre questions-repères, deux portant sur la formation initiale et deux sur la vie professionnelle. La première est censée provoquer un discours sur le vécu d'un contexte d'enseignement formel, et la seconde révéler quel statut le sujet accorde à la formation dans son parcours professionnel, ainsi que la manière dont il ressent l'exercice du métier.

La formation initiale

- Qu'est-ce qui vous a le plus marqué dans votre formation initiale au CFP ?
- Qu'est-ce qui vous sert le plus de cette formation dans l'exercice de votre profession ?

Le milieu professionnel

- Quelles sont pour vous les compétences majeures du professeur des écoles ?
- Qu'est-ce qui vous a aidé à acquérir de telles compétences ?

Phase conclusive

- Y a-t-il un sujet que nous n'aurions pas abordé, qui vous semble important ou qui vous tient particulièrement à cœur ?

c. Les conditions du recueil

On constatera que, la recherche actuelle faisant suite aux travaux du Master, tous n'ont pas été rencontrés selon une même temporalité : les 3 premiers ont effectué le test quelques mois après l'entretien, alors que les 2 derniers ont effectué les deux exercices à la suite – le test suivant l'entretien.

L'initiative du lieu de rencontre a été laissée aux intéressés. Marielle et Claire ont proposé leur classe, un jour de repos ; Robert, Maurice et Marie leur domicile, en l'absence de leur famille. Les entretiens n'ont jamais été interrompus par une tierce personne.

La parole du Sujet a été encouragée à courir librement, à partir de chacune des questions de la grille d'entretien. Des relances se sont avérées nécessaires, soit pour inciter une personne à approfondir sa réflexion, soit pour la faire revenir sur un point qu'elle avait mentionné puis oublié, ou encore, pour donner un nouveau dynamisme au discours. Au fil de l'exercice, ménager des silences s'est avéré plus facile, ce qui a parfois facilité l'émergence de propos plus originaux, plus personnels. La dernière question - très ouverte - a souvent eu le même effet que les silences, la réponse s'exprimant d'ailleurs le plus souvent après un temps de réflexion significatif. Les entretiens ont tous évolué vers plus de détente. Ils ont été enregistrés et retranscrits intégralement²²⁵.

3. L'Archétype-test à 9 éléments

a. Les fondements de l'outil

Avec l'AT.9, le psychologue Y.Durand met à l'épreuve des faits²²⁶ la théorie du sociologue G.Durand. Alors que celui-ci s'intéresse aux images qui président à l'élaboration des oeuvres culturelles, notamment littéraires, dans un procédé de mythanalyse, Y.Durand se penche sur l'imaginaire des individus. Son test vise à rendre compte de la « *nature subjective et plurivalente du symbole*²²⁷ ». Il échappe ainsi, d'une part au déterminisme freudien pour qui le symbole est symptôme renvoyant toujours au même signifié, et d'autre part, à l'indéterminisme absolu du structuralisme pour lequel le symbole peut tout signifier. Les deux approches s'organisent dans une « *fructueuse complémentarité plutôt que coupure et divorce*²²⁸ », au service, l'une comme l'autre, de la recherche d'un sens que, l'une et l'autre trouvent dans des « *structures figuratives, c'est-à-dire ces structures qui ne se donnent que par des images concrètes*²²⁹ ». Avec l'AT.9, Y. Durand a montré que l'ordre

²²⁵ TOME 3, ANNEXES 1 à 5.

²²⁶ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.18.

²²⁷ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.39.

²²⁸ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.9.

²²⁹ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*,

« structural » des images, réalisé par G. Durand à partir d'œuvres d'un haut niveau culturel, peut se retrouver dans la créativité imaginaire de « *l'homme de la rue*²³⁰ », le professeur des écoles pour ce qui concerne notre champ d'action. L'apparence statique du « cartulaire des images » réalisé par G. Durand n'a de vocation qu'à être lue dynamiquement dans le « *trajet anthropologique* », et dans le processus d'organisation des images chez les individus.

Le test invite le sujet à mettre en scène - dans un dessin, puis dans un récit sur ce dessin - 9 « objets » de base de l'Imaginaire qui jouent le rôle d'« *attracteurs mythiques* ». Il s'agit des archétypes suivants : « *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.* ». La construction de l'AT.9 répond à la conviction selon laquelle les mécanismes de l'Imaginaire apparaissent à travers le regroupement et l'agencement des symboles. C'est la convergence symbolique qu'elle permet qui est observée.

Dans cet autre trajet entre dessin et récit, apparaissent des « *forces de cohésion* », des « *forces actantielles* » (en référence aux travaux de A.-J. Greimas). L'analyse met en lumière le mode de structuration des images qui participe de la composition graphique et narrative. Ainsi apparaissent des « micro-univers mythiques », créations individuelles dans lesquelles, « *les polarités thématiques de base (héroïque et mystique) s'actualisent et se potentialisent dans une relation antagoniste et se complètent ou s'opposent dynamiquement (diachroniquement et synchroniquement) dans une perspective synthétique existentielle*²³¹ ».

L'utilisation de l'AT.9 ne conduit pas à la définition de typologies d'individus. L'analyse révèle des tendances, et invite à réitérer l'expérimentation dans le temps pour laisser émerger divergences et permanences éventuelles. C'est un outil particulièrement opératoire dans le champ de l'imaginaire. Il n'est ni causaliste, ni objectiviste, ni définitif. Son efficacité est certaine en psychologie sociale (voir notamment les travaux de Danièle

L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.10.

²³⁰ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.21.

²³¹ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.140-141.

Rocha Pitta²³² sur le Brésil) ainsi qu'en psychopathologie où il a une valeur diagnostique.

Remarque

Dans le cadre de notre recherche, nous limitons l'utilisation de l'AT.9 au repérage des tendances imaginaires des individus. Nous ne développons pas la théorie des « actants », ni « l'analyse actantielle » qu'elle permet de réaliser. Nous empruntons pourtant la notion d'« actant-objet négatif et /ou positif » pour esquisser le mythe de l'apprenance.

b. Les principes de l'outil

Dans le but d'obtenir des faits, qui puissent faire l'objet de comparaisons et de classifications, l'épreuve prend la forme d'un dessin à réaliser dans un cadre imparti, à partir de 9 archétypes – qui font fonction de stimuli symboliques. Cette production s'enrichit d'un récit écrit, qui précise notamment des données temporelles. L'ensemble est ensuite complété par un questionnaire.

b.1 Choix des archétypes : *fonctions et caractéristiques*

Dans le cartulaire de l'imaginaire élaboré par de G. Durand, Y.Durand a choisi les archétypes les plus aptes, d'une part à poser le problème du Temps et de la Mort et, d'autre part, à permettre la construction de solutions à ce problème. Selon G. Durand²³³, il existe trois catégories de symboles autour de l'angoisse : les symboles thériomorphes - relatifs aux aspects anxigènes de l'animalité -, les symboles nyctomorphes – se rapportant à l'eau, à la féminité et aux ténèbres inquiétantes –, et les symboles catamorphes – qui renvoient à la peur de la chute.

Neuf éléments ont ainsi été sélectionnés, qui remplissent quatre fonctions complémentaires dans le modèle :

²³² ROCHA-PITTA, Danièle, 115 « Fractalité et nouvelles constellations mythiques au Brésil ». <http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=872>

²³³ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., pp.71-134.

- ***Un élément de dramatisation***

Un élément de dramatisation est joué par l'un des trois êtres vivants proposés par le modèle : « *le personnage* », sujet de l'action. Afin de ne pas induire la création d'un micro-univers de type héroïque, Y.Durand a volontairement employé un terme plus neutre que celui de « héros ». Soumis à des données très personnelles du Sujet, « *le personnage* » permet à celui-ci la distance nécessaire à la création d'une histoire structurée.

- ***Poser le problème de l'angoisse du temps***

C'est avec les archétypes de « *la chute* » et du « *monstre dévorant* », qu'Y.Durand pose le problème de l'angoisse du Temps Fatal.

Le geste - ou schème – de « *la chute* » s'actualise en archétype dans toutes les cultures – qu'il s'agisse de celle d'Icare dans la mer ou de Tantale dans les Enfers. D'une façon générale, elle traduit les échecs de l'homme, ses différentes pertes, à commencer par celle de l'équilibre qui constitue la première expérience de peur chez le nourrisson²³⁴.

L'expression « *monstre dévorant* » invite à une représentation très concrète des symboles thériomorphes. Quand l'animal domestique incarne des valeurs positives, d'autres animaux comme le reptile ou l'insecte véhiculent des valeurs négatives. De nouveau, le terme choisi pour susciter la représentation d'un être effrayant est relativement neutre. Le caractère monstrueux n'est pas réservé aux animaux réels, qui convient également aux animaux imaginaires comme le dragon et aux êtres humains. Quant au qualificatif « *dévorant* », il évoque le schème de l'avalage et la « gueule dentée » des animaux angoissants.

- ***Des « embrayeurs²³⁵ » de structuration***

Trois éléments - « *l'épée* », « *le refuge* » et « *quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse)* » - sont utilisés comme des « embrayeurs » de structuration. Ils

²³⁴ MONTESSORI, Marie, *l'Enfant*, Paris, Desclée De Brouwer, 1992, 202p., p.17, citée par Y.Durand *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.50.

²³⁵ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.54.

montrent comment l'individu compose avec l'angoisse du temps.

Dans la théorie de G.Durand, « *l'épée* » est un symbole diaïrétique référé aux structures schizomorphes du Régime Diurne de l'Imaginaire. Bien que n'ayant plus cours dans la vie quotidienne, l'arme continue de porter le sémantisme de la coupure, de la destruction, voire de la purification.

L'archétype du « *refuge* » a été choisi pour appeler des réponses relevant du Régime Nocturne de l'Imaginaire et plus particulièrement de l'univers mystique, dans lequel le blottissement, l'intimité, et la recherche de protection dominant. Il se décline aisément au quotidien dans la prière, la fuite, la drogue ...

Le troisième élément de cette catégorie vise à actualiser des images de l'univers synthétique du Régime Nocturne en ce qu'il doit conjointement satisfaire aux sémantismes cyclique et progressiste. Après avoir testé divers archétypes – la lune, la roue, l'arbre - qui ne se sont pas révélés de bons stimuli des structures synthétiques, Y. Durand a été « *amené à retenir une expression ne préjugant plus de l'image mais induisant le dynamisme cyclique, prolongé par un mouvement progressiste. D'où l'expression choisie : 'Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit et qui progresse)'.²³⁶* »

- ***Des éléments complémentaires***

De par leur polyvalence symbolique, les trois archétypes « *eau* », « *animal* » et « *feu* » s'intègrent à n'importe quelle structure. Ils ont pour fonction d'en renforcer le sémantisme.

L'eau

L'eau est un archétype susceptible de présenter des aspects positifs comme des aspects négatifs. Elle est fatale lorsqu'elle coule indéfiniment, et lorsqu'elle se fait « *'image redoutable' du sang menstruel.²³⁷* ». Symbole de limpidité et de pureté, elle s'intègre aux convergences d'images de type *schizomorphe*. Lorsqu'elle absorbe couleurs et éléments divers qui l'épaississent, elle devient « *mystique* ». Enfin, elle est « *synthétique* » par son

²³⁶ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.62.

²³⁷ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.65.

cycle de transformation et dans ses fonctions fertilisantes.

L'animal

Chaque grande structure de l'Imaginaire s'actualise dans une ou plusieurs formes d'animaux. Les regroupements d'images de type *schizomorphe* sont renforcés par « l'oiseau », que son aile apparente au mouvement ascensionnel, et qui réfère à des qualités morales plus qu'à son statut d'animal. Les compositions révélant une structure *mystique* utilisent le poisson, symbole d'avalage, qui permet de réduire l'angoisse dans un processus d'euphémisation de la dévoration par le monstre. Enfin, au service des structures *synthétiques*, le serpent « *est le triple symbole de la transformation temporelle* - [dans la mue qui le change tout en lui permettant de rester lui même] -, *de la fécondité* – [à la fois féminin car lunaire et symbole de virilité dans sa forme] *et enfin de la pérennité ancestrale* – [Ourobouros qui se mord la queue] ²³⁸ ».

Le feu

Quand le feu - obtenu par percussion - sert les rites de purification, il se rattache aux constellations du Régime Diurne, aux structures *schizomorphes*. Il est isomorphe de la structure *mystique* du Régime Nocturne lorsqu'il participe de l'intimité dans la chaleur du foyer, et de la fusion des aliments par la cuisson. Obtenu par frottement, il s'apparente notamment aux symbolismes sexuels et aux symbolismes de renouvellement qui associent étroitement la vie et la mort. Il renforce alors les structures *synthétiques*.

b.2 Elaboration de la liste des archétypes

Ces 9 archétypes composent une liste organisée - « *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.* » - dans laquelle l'ordre des termes ne relève pas du hasard :

- C'est pour répondre à la tradition judéo-chrétienne - « Au début était la chute » - que la liste s'ouvre par l'archétype du même nom.
- On peut lire sans virgule de séparation : « *Le monstre dévorant quelque chose de*

²³⁸ DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., pp.71-134.

cyclique ».

- A la fois « *promesse de renouveau* » et « *médiation entre les dieux et les hommes*²³⁹ », à la fois ouverture et lien, « *le feu* » clôture cette liste.
- Certaines juxtapositions de mots ont été évitées, qui pouvaient induire des groupements graphiques. Par exemple : « *personnage – épée – monstre dévorant* » ou « *personnage – refuge – feu* ».

La structuration s'organise autour des 6 premiers archétypes, les trois derniers ne jouant qu'un rôle secondaire.

c. Protocole de passage du test

Le recueil des messages symboliques s'effectue selon un protocole réglementé, dont les différentes phases sont indiquées et réparties sur les pages d'une feuille à dessin double, de format 21x27cm, présentée horizontalement. L'épreuve s'effectue sans gomme ni règle, avec « *un crayon de dureté n°2 bien taillé*²⁴⁰».

• Etape 1

Après s'être identifié sur la première page du document, le sujet prend connaissance du texte de présentation de l'épreuve qui y figure. Une minute suffit à cela.

Dans l'épreuve qui suit, vous aurez à composer un dessin à partir de neuf éléments qui vous seront préalablement donnés. Ensuite il vous sera demandé un récit qui raconte ce qui se passe dans votre dessin. Enfin vous serez invité à répondre à un questionnaire qui précisera encore dessin et récit.

Nom :

Prénom :

Age, sexe :

Diplômes, Profession :

p.1

²³⁹ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.340.

²⁴⁰ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.71.

- Etape 2

Dans un second temps, le sujet prend connaissance des neuf éléments archétypaux supports de sa composition graphique et qui figurent au verso de la première page. Selon Y.Durand, « *l'essentiel de l'élaboration créatrice structurante* ²⁴¹ » est assurée par cette représentation relativement spontanée.

Composez un dessin avec : 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.

p.2

L'expérimentateur ne donne jamais d'exemple de représentation. Son but est de faire réaliser un dessin organisé et non une juxtaposition d'éléments isolés. Si besoin, il réaffirme au sujet la nécessité de représenter chaque archétype à sa convenance - aucune conformation à un modèle n'est attendue - dans la mesure où le dessin s'intègre à la scène qu'il veut figurer. Il propose en revanche, systématiquement dans le troisième temps du protocole, une reformulation de la consigne : « *Il s'agit d'une épreuve d'imagination ; même si vous ne savez pas dessiner, cela ne fait rien. Il n'y a pas de mauvaises réponses dans ce test. Pour l'animal, choisissez celui que vous voulez, celui qui s'adapte le mieux à votre composition. N'oubliez pas que vous devez utiliser tous les éléments qui vous sont proposés. Cependant vous pouvez en ajouter d'autres si vous voulez. Lorsque vous aurez terminé votre dessin, vous ferez un récit pour expliquer, pour raconter ce qui se passe dans votre composition. Vous pouvez revenir à la première afin de relire, si vous le désirez, les consignes du travail qui vous est demandé.* ²⁴² »

²⁴¹ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.71.

²⁴² DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.71.

- Etape 3

Sur la troisième page du document, le Sujet est invité à raconter - à la manière d'un conte ou d'un mythe - l'histoire dont son dessin est le support. L'exercice sert un « *processus rationalisant de mise en ordre temporel et parfois même de justification de la représentation figurée* ²⁴³ ».

Expliquez votre dessin .

p.3

Les 30 mn allouées à l'épreuve complète - dessin et récit d'explicitation - peuvent être prolongées si le sujet en fait la demande.

- Etape 4

Suite à la réalisation des deux premiers exercices, un questionnaire est proposé qui permettra d'en compléter les informations.

Répondez avec précision aux questions suivantes :

- b. Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs solutions ? Si oui, lesquelles ?*
- c. Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?*
- d. Indiquez parmi les 9 éléments de votre composition :*
- e. C1) Les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre construction ;*
- f. C2) Les éléments que vous auriez éliminer. Pourquoi ?*
- g. Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?*
- h. Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée, où seriez vous ? Que feriez-vous ?*

p.4

²⁴³ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.70.

- Etape 5

En classant images, rôles et symbolismes de tous les éléments, le Sujet révèle la manière dont il a transcrit les symboles sur le plan linguistique.

Archétypes	A Représenté par	B Rôle	C Symbolisant
CHUTE	Ex. chute d'eau		
EPEE		Ex. Tuer le Dragon	
REFUGE			
MONSTRE DEVORANT			Ex. La peur
CYCLIQUE			
PERSONNAGE			
EAU			
ANIMAL			
FEU			

Tableau de classement du questionnaire AT.9²⁴⁴

Exemples donnés par Y. Durand lui-même²⁴⁵

Le tableau est proposé vierge, mais le chercheur peut apporter son aide en donnant un exemple de réponse aux questions suivantes :

- pour la colonne A : « Par quoi avez-vous représenté l'élément X ? »,
- pour la colonne B : « Quel est le rôle, la raison d'être de l'élément X ? »,
- pour la colonne C : « Que symbolise, que représente, que signifie pour vous l'élément X ? ».

²⁴⁴ XIBERRAS, M., *Pratiques de l'Imaginaire. Lecture de Gilbert Durand*, Canada, Presses de l'Université Laval, 2002, 178p., p.171.

²⁴⁵ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.72

Il est attendu de l'AT.9 un dessin unifié, à partir d'archétypes qui ne possèdent aucun lien entre eux dans leur présentation. L'analyse vise à faire apparaître des groupements isomorphes de symboles, des micro-univers mythiques représentatifs du fonctionnement de l'imaginaire selon la théorie de G.Durand.

4. Le retour aux intéressés : la restitution-réception de l'AT.9

La restitution, aux intéressés, des propositions d'analyse de leur AT.9 s'appuie sur les travaux de B.Bergier²⁴⁶, lesquels considèrent le sujet « *comme étant à la fois objet à connaître et objet connaissant* ²⁴⁷ ». Avec elle, l'exploration « clinique » de l'imaginaire des professeurs des écoles enjoint à l'apprenance se poursuit.

Chaque enseignant ayant sollicité un avis sur sa production sitôt celle-ci achevée, des impressions ont été livrées, avec la promesse du retour écrit d'une analyse plus formelle.

a. Les conditions de la restitution-réception

Le respect de la clause de confidentialité a induit des restitutions individuelles. Selon les sujets, l'exercice a fait l'objet d'une seconde ou une troisième rencontre, la méthodologie déroulant trois temps distincts – entretien, AT.9, restitution – dont les deux premiers sont parfois réalisés à la suite.

Pour chaque professeur des écoles, les diverses rencontres se sont déroulées dans le lieu qu'elles avaient choisi la première fois : l'école de Claire et de Marielle, le domicile de Marie, Maurice et Robert.

Les précautions oratoires et l'objectif de l'exercice posés, le sujet est invité à retrouver son AT.9 - dessin, récit et réponses au questionnaire - puis à prendre connaissance de nos propositions d'analyse. La dernière phase de la rencontre est enregistrée avec son accord. Il y est invité à s'exprimer librement à partir de ces deux lectures. Certaines relances sont

²⁴⁶ BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p.

²⁴⁷ BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p., p.132.

parfois nécessaires : « *Est-ce que quelque chose t'a choquée ?* », « *Veux-tu me dire ce qui t'a fait rire ?* », « *Et si tu devais changer quelque chose dans ton dessin ou ton récit, qu'est-ce que tu modifierais ?* », « *Que proposes-tu pour l'interprétation en termes de modifications ou de compléments ?* ». De longs silences s'installent parfois, tandis que les yeux du sujet vont et viennent, de sa production à la nôtre. Pour le chercheur, « *Se taire, c'est accepter d'entendre l'interlocuteur de terrain statuer sur la plausibilité des données factuelles rapportées, sur la vraisemblance de l'interprétation sociologique [...]*.²⁴⁸ »

b. Précautions oratoires

Après avoir présenté l'exercice de restitution-réception, nous avons redonné à certains termes du langage courant leur signification particulière dans le test de Y. Durand.

b.1 Une question d'éthique

Envisager ce retour vers le sensible, vise, dans un premier temps, à désacraliser la parole du chercheur, « *c'est refuser que [l'interlocuteur de terrain] fasse le mort, que sa voix s'éteigne ou soit couverte par la toute-puissance du modélisateur*²⁴⁹ ». Nos premières conclusions sur la définition des micro-univers individuels sont très prudentes, d'une part parce que le doute est un compagnon du chercheur, d'autre part parce que nous sommes inexpérimentée, et enfin, parce que l'approche théorique retenue nous y incite. La richesse des travaux de G.Durand et de Y.Durand nécessite une maturation pour appropriation, qui nous interdit de prétendre en maîtriser tous les aspects. Le regard critique des intéressés est susceptible d'enrichir et nuancer nos propositions d'interprétation et d'en lever les éventuelles ambiguïtés.

b.2 Clarification sémantique

« *La matière langagière qui n'est pas directement accessible aux interlocuteurs de terrain est l'objet d'un travail de traduction*²⁵⁰ ».

²⁴⁸ BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p., p.124.

²⁴⁹ BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p., p.124.

²⁵⁰ BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p., p.120.

Le champ de l'imaginaire emprunte au langage courant des termes qu'il dote d'une signification particulière. Il en va ainsi des qualificatifs des micro-univers – tout à tour « héroïques », « mystiques », « purs », « impurs », au symbolisme « positif » ou « négatif » -, qui, d'ordinaire sont affectivement connotés et qui, dans ce contexte renseignent sur la convergence des symboles, ainsi que sur la performance et le sentiment de sécurité du personnage de l'AT.9.

A l'exigence de clarification sémantique, s'ajoute la nécessité d'identifier « l'objet » qualifié, qui n'est pas le sujet lui-même, mais l'univers mythique que sa production révèle. L'analyse de l'AT.9 produit par un sujet n'est pas un exercice de jugement de sa personne.

b.3 Le caractère « non pérenne » des résultats du test.

Nous avons de nouveau positionné l'AT.9 comme un test valable à un moment donné, susceptible d'être différent s'il était réalisé à un autre moment, dans un autre contexte.

Conclusion

C'est seulement à la condition d'un « bien-entendu » consécutif à l'ensemble de ces clarifications, que nous pourrions nous engager, sujet et chercheur, dans un débat cognitif mais pas affectif - bien que non dénué d'affectivité - , ni thérapeutique - bien que de type clinique. En effet, écrit Bertrand Bergier, « *Si la démarche se donne des fins de connaissance, le dialogue n'est jamais purement cognitif. L'altérité d'Artémis a pour compagnon de route Dionisos*²⁵¹ ».

5. La complémentarité des outils « entretien semi-directif » et « AT.9 »

S'agissant des deux chemins d'accès à l'imaginaire individuel que constituent l'analyse du symbolisme des termes et l'AT.9, trois thèmes se dégagent, qui soulignent leur complémentarité : la temporalité, la dimension existentielle du sujet et la question du cadre.

²⁵¹ BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p., p.130.

a. La temporalité

« Une œuvre AT9 est créée à l'occasion d'une rencontre entre 2 personnes²⁵² ». La notion de rencontre fait écho à celle du trajet anthropologique source de l'imaginaire individuel. Le rendez-vous de deux subjectivités, dans un contexte spatial et temporel particulier, donne de l'imaginaire du sujet un « instantané », qui ne se retrouvera jamais plus à l'identique.

Si la question de la subjectivité des protagonistes vaut aussi pour les entretiens semi-directifs - conduits de façon à mettre en lumière le rapport des professeurs des écoles à la formation -, les discours produits, en revanche, déroulent le plus souvent une temporalité « longue », qui traverse l'ensemble du parcours professionnel, voire du parcours scolaire.

Les informations que livrent le discours sont susceptibles de dessiner des tendances imaginaires stables sur l'ensemble d'un parcours, ou fluctuantes au gré des épisodes professionnels – comme une illustration du trajet anthropologique entre psychisme et intimités du milieu. Sauf à être réitéré, l'AT.9 ne peut produire ce type d'information.

b. La dimension existentielle du sujet

Le but du chercheur « *ce n'est pas l'idéologie d'un homme ou d'une femme qu'il s'agit de déterminer dans une perspective clinique, mais l'authenticité existentielle d'une personne avec sa souffrance et ses possibilités créatrices*²⁵³ ». Les dimensions affectives et cognitives ainsi explorées par l'AT.9 constituent autant d'éléments que l'injonction à l'apprenance sollicite également et qui émergeront dans les entretiens. En cohérence avec la thématique de la recherche, les deux outils se donnent une chance de la servir.

c. La question du cadre

En utilisant conjointement l'AT.9 de Y.Durand et le tableau isotopique des images de G.Durand, le chercheur tente de se donner un cadre tout en se libérant d'un autre.

²⁵² DURAND, Y., rapporté par D.Violet, in *Une technique d'étude de l'imaginaire : l'AT.9*, L'Harmattan, Paris, 2005, 280 p., p.202 (post-face).

²⁵³ DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire : l'AT.9*, L'Harmattan, Paris, 2005, 280 p., p.140.

Chercher le cadre

« *La puissance poétique du symbole définit la liberté humaine : dans l'expérience du symbole, nous éprouvons que la liberté est créatrice d'un sens. Elle est poétique d'une transcendance au sein du sujet le plus objectif, le plus engagé dans l'événement concret.* ²⁵⁴ ».

Compte tenu de cette « définition » du symbole, l'analyse du symbolisme des termes d'un entretien au regard des travaux de G.Durand, est fortement soumise à la subjectivité du chercheur, et peut, de fait, produire des interprétations plus ou moins « magiques », et plus ou moins éloignées de celles du sujet lui-même. Pour exemple, lorsque Robert – qui a un passé de pâtissier – évoque sa « chère et tendre », il est tentant d'y substituer sa « chair est tendre », en référence aux questions de nourriture relatives au Régime Nocturne de l'imaginaire. La confrontation d'une telle interprétation aux résultats d'un « AT.9-garde-fou » est susceptible d'améliorer l'objectivité du chercheur.

Adoucir le cadre.

Où il s'agit de « décloisonner » le tableau isotopique des images, d'adoucir la structure, par l'approche systémique de l'AT.9.

En révélant leurs difficultés, ou propensions, à intégrer les différents archétypes embrayeurs de structures, les AT.9 révèlent aussi les tendances imaginaires des sujets. Un « principe d'antagonisme²⁵⁵ » régit le caractère systémique et dynamique de l'imaginaire et permet à chaque individu, dans des processus d'hétérogénéisation et d'homogénéisation des images, de résoudre l'angoisse de mort liée au temps qui passe. Avec le test, le psychologue Y.Durand propose ainsi une approche bi-polaire (héroïco-mystique) plutôt que monopolaire, comme le tableau isotopique des images de G.Durand nous invite à le faire. L'approche structurale du sociologue, - « *les structures héroïques et mystiques sont décrites séparément et semblent exclusives l'une de l'autre et cela d'autant plus que la troisième structure – qualifiée de 'synthétique' – n'implique en aucune façon les deux premières* ²⁵⁶ » - pourrait se voir nuancée par l'utilisation de l'Archétype-test à 9 éléments.

²⁵⁴ DURAND, G., *L'imagination symbolique*, PUF, Paris, 1964 (1^{ère} édition), 4^{ème} édition, 132 p., p.39.

²⁵⁵ LUPASCO, S., *Qu'est-ce qu'une structure ?*, Christian Bourgois Editeur, Paris, 1967, 110p.

²⁵⁶ DURAND, Y., « L'apport de la perspective systémique de S.Lupasco »

<http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c3.htm>

Quand les processus d'actualisation/potentialisation dessinent des micro-univers qui rapprochent les tendances pures héroïque et mystique.

Sortir du cadre.

Analyser le symbolisme des termes du discours sur le parcours professionnel, c'est s'intéresser à la vie exprimée du sujet, à un récit de type existentiel, quand l'AT9 est une création imaginaire très normée. La personnalité et la sensibilité du sujet profitent de la durée d'un entretien et de son caractère semi-libre (entretien semi-directif) pour, progressivement, se déployer et offrir des « redondances » qui constituent autant « d'indices » de son imaginaire. « Sortir du cadre » s'est concrètement révélé fructueux dans la conduite même des entretiens : lorsque le micro est coupé, l'interlocuteur livre parfois ce qui vient du plus profond de lui et que la durée du retour sur soi a rapproché de la surface du dicible. Quand les acquis nocturnes de l'expérience parviennent à voir le jour²⁵⁷.

Conclusion

Les approches de G.Durand et de Y.Durand se nuancent et s'enrichissent. Si l'analyse selon G.Durand fait courir au chercheur le risque de l'interprétation abusive, elle lui permet de « lire » l'imaginaire des sujets dans une temporalité longue. De la même façon, si l'analyse par l'AT9 de Y.Durand, - dans la mesure où celui-ci n'est pas réitéré comme c'est le cas ici -, fige un imaginaire dans une temporalité très courte, elle permet d'en cadrer l'interprétation.

²⁵⁷ Voir pour cela les aspects nocturne et diurne de la formation, PINEAU, G., et Marie-Michèle, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Montréal : Éditions Saint Martin, Paris : Edilig, 1983, 419 pages.

Conclusion

Mise au service d'une approche compréhensive, non causaliste, la méthodologie cherche à révéler l'imaginaire de sujets-professeurs des écoles soumis à l'exigence d'apprenance de la société cognitive. Pour cela, elle s'appuie sur deux outils : des entretiens semi-directifs d'une part dont l'analyse explore le symbolisme des termes, et un test – l'Archétype-test à 9 éléments de Y.Durand – d'autre part, qui esquisse les systèmes mythiques individuels. Où il s'agit, par ces deux voies, de repérer d'éventuelles redondances symboliques, de gérer des questions de temporalité longue et courte et des questions de cadre et de souplesse d'interprétation.

5 professeurs des écoles sont approchés, qui ont entre 10 et 20 ans d'expérience ; qui exercent, ont, n'ont pas, exercé une responsabilité dans l'institution ; qui ont ou non des enfants à charge ; qui vivent seuls ou non.

L'approche des sujets se déroule en trois temps, selon une chronologie identique de l'un à l'autre. L'entretien semi-directif invite d'abord chacun à s'exprimer sur son vécu de formation - initiale et continue – et de parcours professionnel ; dans un deuxième temps, l'AT.9 est réalisé, à distance pour Claire, Marielle et Marie, et dans la suite de l'entretien pour Maurice et Robert. C'est la restitution-réception orale et écrite de l'AT.9 qui met un terme aux rencontres.

Les « objets » produits par les outils d'investigation et relayés dans cet écrit sont constitués par la retranscription des 5 entretiens²⁵⁸, les 5 productions AT.9²⁵⁹ et une synthèse de chaque restitution-réception²⁶⁰.

²⁵⁸ TOME 3, ANNEXES 1 à 5.

²⁵⁹ TOME 2

²⁶⁰ TOME 2

CHAP 8 : Outils d'analyse

I. Le symbolisme des entretiens

1. Les fondements de l'analyse

G.Durand compte parmi les initiateurs des études de mythocritique, qui explorent les textes littéraires écrits²⁶¹ ou oraux. S'agissant de l'analyse d'un entretien, l'étude du symbolisme des termes ne peut être assimilée à la mythocritique, dans la mesure où, d'une part l'oralité de ce texte relève du langage courant, et d'autre part, le but poursuivi est plus proche du dévoilement de tendances imaginaires que de celui de mythes individuels²⁶².

La démarche s'en inspire toutefois, qui traque ce « *'sens qui nous regarde' avec la vulgaire mimésis du fait divers* ²⁶³ ». Avec la temporalité longue du discours sur la formation dans un parcours professionnel, se dessine une sorte de récit dont on peut dépasser l'aspect factuel avec les « *essaims d'images* » que les verbes et « *gestes verbaux* » révèlent. « *La geste des héros immémoriaux et des dieux*²⁶⁴ » peut ainsi être approchée par la mise en valeur, notamment, des rapports du sujet au temps et à l'espace.

Toutefois, la plurivalence du symbole s'oppose à un projet de vérité sur le texte – l'interprétation est inévitable et la toute-puissance du chercheur mise à mal. Un compromis « honnête » est cependant envisageable dans la recherche de redondances, qu'une « confrontation » avec les résultats de l'outil AT.9 pourra compléter ou relativiser.

2. La mise en œuvre de l'analyse

Le « matériel » de référence pour l'analyse du symbolisme des termes d'un entretien est, d'une manière générale, l'œuvre de G.Durand et, plus spécifiquement l'ouvrage intitulé « *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*²⁶⁵ », dont le tableau isotopique des

²⁶¹ DURAND, G., *Le Décor mythique de la Chartreuse de Parme*, José Corti, Paris, 1961, 256p.

²⁶² DURAND, G., *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Albin Michel, Paris, 1996, 243p., pp.183-202.

²⁶³ DURAND, G., *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Albin Michel, Paris, 1996, 243p., p.188.

²⁶⁴ DURAND, G., *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Albin Michel, Paris, 1996, 243p., p.192.

²⁶⁵ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 1992, 536p.

images²⁶⁶ s'est révélé particulièrement opératoire.

L'exercice se déroule selon 3 phases, réalisées dans le même ordre pour chacun des sujets. Les deux premières étapes constituent des outils de travail que le dernier écrit synthétise et formalise.

Dans un premier temps, déroulant la retranscription, nous avons observé, interprété et annoté chaque prise de parole du sujet au regard des divers « éléments imaginaires » significatifs de chacune des structures : les réflexes dominants (posturaux, copulatifs, digestifs), les schèmes verbaux (distinguer, relier, confondre), les archétypes épithètes et substantifs, les symboles. Nous avons également cherché à en repérer les « logiques » (exclusion – causalité – similitude). Il s'agissait d'objectiver de premières impressions, dans une première étape qui figure en annexe²⁶⁷.

Dans un second temps, pour limiter l'interprétation subjective du chercheur, nous avons « concrètement » classé toutes ces occurrences dans un texte, qui explique le tableau isotopique des images, et qui constitue le chapitre 2 de cette recherche. On y trouve, entre autres, les rubriques « *types de symboles* » - qui peuvent être « *liés au temps : nyctomorphes ..* » ou « *relatifs à la maîtrise des peurs premières : ascensionnels, ..* » -, ou encore, les axes selon lesquels les structures de l'imaginaire s'organisent - comme « *la persévération et le redoublement* ». Seul le premier entretien traité a fait l'objet d'un écrit spécifique pour cette 2ème étape. Par la suite, plus à l'aise avec les différents éléments de l'imaginaire, nous nous sommes d'emblée appuyée sur ce texte du chapitre 2 pour annoter les retranscriptions de manière plus précise et plus riche dans leurs marges.

Le texte synthèse constitue la dernière étape de cette analyse. Il réorganise les données des deux premières phases du travail en rubriques thématiques sur la formation initiale et continue, le parcours professionnel et les conceptions de l'exercice du métier. Des éléments d'analyse sont repris plusieurs fois lorsqu'ils servent plusieurs thématiques. La conclusion esquisse le portrait « imaginaire » du sujet, qu'elle commence à envisager comme un personnage-héros.

²⁶⁶ DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 1992, 536p., pp.506-507.

²⁶⁷ TOME 3, ANNEXES 6 à 10.

Conclusion

Avec l'analyse du symbolisme des termes, il s'agit bien de traquer le sens caché du discours, par l'exploration de l'imaginaire que les supports du langage véhiculent. Dans cette démarche, impactée par le propre imaginaire du chercheur, la redondance fera office de garde-fou et de balise.

II. Analyse de l'AT.9

1. Les principes de l'analyse²⁶⁸

S'appuyant sur les structures figuratives universelles mises en évidence par G.Durand, Y.Durand a élaboré un modèle d'exploration de l'imaginaire individuel. Après expérimentation, il sélectionne 9 archétypes, pour leur capacité à susciter des images relatives aux différentes polarités imaginaires – héroïque et mystique -, et les propose dans le contexte normé d'un test psychologique appelé Archétype-Test à 9 éléments. Cet AT.9 montre comment un sujet gère l'hétérogénéité « ressentie » de cette collection disparate d'éléments.

La méthodologie élaborée par Y.Durand s'appuie sur celle que A.-J. Greimas²⁶⁹ a expérimentée, notamment pour l'analyse des contes et des mythes. Afin de dégager le thème existentiel - ou symbolique - du héros, Y.Durand observe ses particularités figuratives, la nature de l'action qu'il engage, l'objet que celle-ci poursuit, ainsi que les éléments qui font obstacle ou contribuent à son accomplissement.

a. La polarisation mythique et le principe d'homogénéisation/hétérogénéisation

Lorsque l'objet de l'action et les éléments dont elle dépend sont clairement identifiables, une thématique se dégage, qui donne un protocole qu'Y.Durand qualifie de plus ou moins « *structuré* ». Pour chaque protocole, la force de cohésion des images détermine la couleur - héroïque, mystique ou synthétique - d'un micro-univers mythique, organisation dramatique des 9 représentations archétypales.

²⁶⁸ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., pp.143-213.

²⁶⁹ GREIMAS, A.J., *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, 1966, 263p.

Ces 9 éléments sont soumis à une énergie d'homogénéisation et à une énergie d'hétérogénéisation. L'hétérogénéisation domine les univers de type héroïque, que des sujets ayant eux-mêmes une conception hétérogénéisante de la réalité construisent, qui séparent, dissocient, analysent. L'homogénéisation est en revanche dominante dans les univers à polarité mystique et correspond à des sujets qui repèrent des liens, réunissent, dans une conception plutôt homogénéisante de la réalité. Quant aux univers synthétiques, ils freinent l'actualisation thème – héroïque ou mystique - par la potentialisation du thème opposé.

b. L'intégration structurale et le principe d'antagonisme

« Toute énergie possède une énergie antagoniste et ces énergies sont telles que l'actualisation de l'une entraîne la potentialisation de l'autre ²⁷⁰ ».

Plutôt que de chercher à caractériser un univers mythique selon une des deux polarités - mystique et héroïque - de l'imaginaire, Y.Durand invite à une analyse qui les prenne toutes deux en compte. Il s'appuie pour cela sur *le principe d'antagonisme et la logique dynamique contradictoire* hérités des travaux de Lupasco²⁷¹.

L'outil AT.9 est donc bi-polaire, qui condense un antagonisme entre une force héroïque d'hétérogénéisation et une force mystique d'homogénéisation. Une polarité a plus ou moins de poids dans le processus de structuration d'un univers mythique. Chaque élément s'intègre de façon plus ou moins isomorphique à la thématique principale de celui-ci, et la force de structuration des images détermine des sous-catégories. Est dite « *intégrée* » toute structure des images dans laquelle les 9 représentations archétypales participent de façon « isomorphique » à la thématique du sujet ; est « *impure* » la structure dont la thématique n'est pas servie par tous les archétypes. Lorsque - 3^{ème} cas de figure - certains éléments ne sont pas représentés, parce que jugés trop hétérogènes par rapport à la thématique choisie par le sujet, on parle de « *structure sur...* » cette même thématique. Enfin, certaines productions - dites à « *structuration défectueuse* » - produisent des représentations archétypales totalement indépendantes les unes des autres.

²⁷⁰ LUPASCO, S., *La matière vivante*, p.335, cité par Y.Durand in, *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.237.

²⁷¹ DURAND, Y., « L'apport de la perspective systémique de Stéphane Lupasco à la théorie des structures de l'Imaginaire et à son expérimentation », <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c3.htm>

Le principe d'actualisation/potentialisation des polarités dessine des catégories intermédiaires de classification, qui vont de l'hyperpolarisation des univers dits « intégrés », au quasi équilibre bipolaire des univers « synthétiques ». Voyons, pour illustration, le cas d'un univers mystique, centré autour d'une action de vie paisible du personnage : il y a actualisation de la polarité mystique ; la polarité héroïque y est « potentialisée » à travers la représentation symbolique des archétypes du combat que sont l'épée et le monstre dévorant – figurés emblématiquement. Dans le cas des « *doubles-univers existentiels* », on observe une double actualisation des polarités, en même temps que leurs potentialisations respectives. Le traitement réservé aux éléments qui ne revêtent pas un rôle fonctionnel dans un univers mythique révèle comment le sujet « potentialise » une polarité au sein d'une autre.

Avec le processus d'actualisation/potentialisation des polarités, le psychologue Y.Durand jette un pont entre les travaux du sociologue G.Durand et ceux du philosophe S.Lupasco. Démarche qu'il poursuit jusqu'à envisager « *l'hypothèse d'une possible similarité entre, d'une part la polarité héroïque (qualifiée de schizomorphe par G.Durand) et le dynamisme hétérogénéisant défini par Lupasco ; et, d'autre part, la polarité mystique selon G.Durand et le dynamisme homogénéisant postulé par S.Lupasco.*²⁷² ».

c. Nature et polarité du discours

Accompagnant la production graphique, le récit renseigne sur le degré de proximité entre le scénario imaginé et la réalité quotidienne du sujet. Les péripéties du personnage sont ainsi plutôt existentielles ou plutôt symboliques. D'autre part, à quelque micro-univers qu'il appartienne, le personnage est plus ou moins vainqueur, se sent plus ou moins en sécurité ; ce qui différencie les productions en univers à forme positive ou à forme négative.

²⁷² DURAND, Y., *L'apport de la perspective systémique de Stéphane Lupasco à la théorie des structures de l'Imaginaire et à son expérimentation*, <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c3.htm>

2. Repères d'analyse

A. Morphologie, fonction et symbolisme des archétypes

Les archétypes de l'AT.9 présentent un degré de polysémie différent en termes de morphologie, de fonction et de symbolisme. Le choix réalisé en la matière par le sujet renseigne ainsi plus finement sur la thématique mythique du sujet.

a. La morphologie : colonne A du questionnaire

Y. Durand laisse plus ou moins de liberté à la figuration des archétypes qu'il a sélectionnés. Sachant que la représentation des éléments est commandée par la structure²⁷³, l'imaginaire du sujet se révèle à la fois dans sa capacité à les intégrer dans leur ensemble – tous les archétypes sont-ils représentés et selon quel processus?-, et de telle sorte qu'ils soient liés dans un récit.

Pour exemple, « le refuge » est plutôt figuré par une caverne dans un univers héroïque, et par une maison dans un univers mystique.

Les indices de polymorphie dégagés par les travaux de Y. Durand se rangent de la manière suivante²⁷⁴ :

- « épée épée réelle : 74,2 %
- chute chute d'eau : 68,5 %
- eau eau qui coule (type rivière) : 58,8 %
- monstre monstre zoomorphe fantastique : 44 %
- feu de bois extérieur : 40,8 %
- refuge maison ordinaire : 39 %
- animal oiseau : 36,8 %
- personnage homme quelconque : 30,7 %
- élément cyclique astre (soleil, lune) : 30 % »

²⁷³ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.171.

²⁷⁴ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.171.

b. La fonction : colonne B du questionnaire

Chacun des éléments de l'AT.9 remplit vis-à-vis du personnage une fonction qui peut se ranger dans une des sept catégories suivantes :

- « fonction décorative ;
- fonction utilitaire : pour la défense et le combat ;
- fonction utilitaire diverse de subsistance : abri, chauffage, transport, etc. ;
- fonction ludique ;
- fonction de danger (actuel/potentiel) ;
- fonction omise et divers.²⁷⁵ »

On observe des degrés différents de polysémie fonctionnelle dans l'ensemble des 9 archétypes du test. Les indices de polysémie fonctionnelle, dégagés par les travaux de Y. Durand, confortent le choix de ces éléments pour le dispositif expérimental :

- « refuge : subsistance/abri (74 %) pour induire une vie mystique
- monstre : danger (69 %) pour induire l'angoisse
- épée : combat (57,6 %) arme pour l'univers héroïque
- chute : décor (49,5 %) pour induire l'angoisse
- personnage : combat (43,3 %)
- feu : danger (42 %) peut s'insérer à divers univers
- eau : décor (34,8 %) peut s'insérer à divers univers
- animal : subsistance/nourriture (33,2 %) peut s'insérer à divers univers
- élément cyclique : subsistance/ éclairage, chauffage (32,4 %) ²⁷⁶ » pour induire les univers synthétiques symboliques

c. Le symbolisme : colonne C du questionnaire²⁷⁷

Les archétypes se différencient en *symboles de vie* – avec la force, la nature « positive », la vie, les valeurs positives dont le Bien, la paisibilité dont l'amitié, l'utilité (autre que le

²⁷⁵ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.189.

²⁷⁶ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.192-193.

²⁷⁷ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., pp.195-213.

combat), le temps « positif », la protection/sécurité -, et en *symboles de mort* – avec la faiblesse, la nature « négative », la mort, les valeurs négatives dont le mal, la violence, l'obstacle, le temps « négatif », le danger/insécurité/angoisse. Les archétypes qui ne rentreraient ni dans l'une ni dans l'autre de ces deux catégories seront classés dans la rubrique « *omissions* ».

Les archétypes, de vie d'une part et de mort d'autre part, présentent des degrés de polysémie plus ou moins élevés à l'intérieur de leur famille. Pour exemple, « la chute », à la fois élément le plus représenté dans l'ordre de la mort et le moins impliqué dans celui de la vie, offre une polysémie symbolique basse et, de fait, constitue un bon stimulus d'angoisse pour le sujet²⁷⁸.

Conclusion

Les colonnes A (morphologie), B (fonction) et C (symbolisme) du questionnaire complètent le dessin et le récit réalisés par le sujet. Elles précisent le « caractère » du personnage, la nature de son action, l'objet et l'issue de celle-ci, les obstacles qu'il a pu rencontrer, ou les aides sur lesquelles il a pu s'appuyer. Ce faisant, la thématique mythique « pressentie » au regard de la production graphique et de la narration peut se préciser en micro-univers.

B. La thématique mythique : univers et micro-univers²⁷⁹

La première impression mythique d'un AT.9 est donnée par l'observation du dessin. Une ambiance s'en dégage, qui évoque le combat, le repos, ou qui condense ces deux ambiances. Le personnage paraît « heureux », « triomphant » ou encore « vaincu ». Il est seul ou en couple, accompagné d'animaux ou s'en nourrissant, menacé par le feu ou s'y réchauffant, noyé dans la rivière ou s'y abreuvant..... Avec le récit, l'impression trouve ses premiers arguments ou bien se nuance. Enfin, c'est avec les données relatives à la morphologie, à la fonction et au symbolisme, complétées des réponses au questionnaire, que l'analyse se fera plus fine, jusqu'à proposer un micro-univers mythique, sous-catégorie de l'univers héroïque, mystique ou synthétique. .

²⁷⁸ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.210.

²⁷⁹ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., pp.75-141.

a. *Univers héroïque*

L'univers héroïque est celui d'un personnage qui – attaquant le monstre ou s'en défendant – se conduit en héros face au danger. Le résultat de l'action donne sa couleur au symbolisme imaginaire, dont la *forme positive* voit le héros sortir vainqueur de l'affrontement, quand la *forme négative* le laisse mourant ou en fuite.

Personnage, monstre et épée constituent les trois archétypes de base de l'univers héroïque. Ces éléments fondamentaux se trouvent renforcés, ou diminués, par les 6 autres archétypes, cela en fonction de l'intensité de la force de cohésion des images.

L'émergence de ce processus de construction imaginaire s'appuie sur des observations réalisées par Y. Durand : « *Interrogés sur leur dessin, les sujets semblent avoir perçu les autres éléments d'une manière secondaire, accessoire ; leur attention s'est polarisée sur le monstre symbolisant disent-ils le Mal, l'Échec, la Mort. Face à ce 'problème' la solution qui s'impose d'emblée consiste à pourfendre le monstre* ²⁸⁰ »

4 « micro-univers » se différencient au sein de l'univers héroïque, relativement au degré d'homogénéité des groupements symboliques :

- Micro-univers dit « héroïque-intégré ». Quand les 9 archétypes véhiculent – symboliquement ou non – les mêmes valeurs de combat, de terreur, de séparation, de manichéisme, ou de verticalité, dans une production imaginaire, de fait, « purement » héroïque.
- Micro-univers dit « héroïque-impur ». Quand certains éléments du décor teintent une scène *a priori* héroïque d'une couleur « apaisante », qui relève plutôt de l'Imaginaire Mystique. Dans ces cas de figure, qui condensent l'actualisation d'une thématique héroïque et la potentialisation d'une thématique mystique, l'hétérogénéité porte le plus souvent sur l'archétype du refuge.
- Micro-univers dit « sur-héroïque ». Quand il s'avère impossible, pour le sujet, d'envisager tout élément qui n'appartiendrait pas sans équivoque à l'imaginaire

²⁸⁰ DURAND, Y., « Structures de ... », *Cahiers internationaux du symbolisme*, n°4, 1964, p.63.

héroïque du combat. Cela concerne particulièrement la chute, le refuge (protecteur), l'élément cyclique et l'animal, qu'un scénario et un dessin succincts se refusent à intégrer.

- Micro-univers dit « héroïque-détendu ». Quand le dessin et le récit montrent que l'intensité héroïque, bien que diminuée, domine sans ambiguïté l'univers du sujet. L'action héroïque est soit passée – le héros est au repos mais vient de combattre –, soit à venir – le monstre dévorant n'est pas encore en action mais ne manquera pas de montrer sa férocité.

Conclusion : Les 4 subdivisions de l'univers héroïque confirment qu'imaginaires héroïque et mystique ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Ils peuvent co-exister à différents degrés. C'est l'archétype refuge – avec ses nuances de repos et de sécurité - qui présente la plus grande difficulté d'intégration dans une thématique héroïque de combat.

b Univers mystique

L'univers mystique est caractérisé par l'intimité, le repos, la sécurité, l'équilibre et l'harmonie de vie du personnage, dont la réponse à l'angoisse existentielle réside dans le refuge qui abrite sa vie paisible, ou dans la nature qu'il contemple. L'idée même de combat est exclue ... jusqu'aux premiers indices de menace du refuge, quand la nature se fait hostile. Dans cet univers bucolique, monstre dévorant et épée - archétypes-phares des solutions héroïques – sont difficilement intégrés.

L'imaginaire mystique n'échappe pas à la variation des forces de cohésion des images. A l'instar de l'univers héroïque, il se décline en 4 sous-structures.

- Micro-univers dit « mystique-intégré ». Quand les 9 archétypes s'intègrent parfaitement à la thématique mystique. Cela, au prix cependant de la défonctionnalisation du monstre et de l'épée - éléments utiles au combat, étrangers aux ambiances paisibles –, et de leur détournement en symboles décoratifs ou emblématiques. Pour exemple : l'épée figure sur un blason, le monstre est une image dans un cadre qui décore le refuge.

- Micro-univers dit « mystique-impur ». Quand, en dépit de son incapacité à départir les archétypes monstre et/ou épée de leur symbolisme héroïque, le sujet les figure dans sa composition mystique, sans lien avec l'action du personnage.
- Micro-univers dit « sur-mystique ». Quand, devant cette même incapacité à départir monstre et épée de leur couleur héroïque, le sujet prend le parti de les exclure d'un scénario par ailleurs fondamentalement mystique qui traduit une ambiance de sécurité et de repos.
- Micro-univers dit « mystique-ludique ». Quand le sujet parvient à intégrer les symboles héroïques, dans un univers qui conserve sa couleur mystique. Le personnage principal y évolue dans une ambiance de jeu, qui octroie un rôle particulier aux éléments hétérogènes.

Conclusion. Les 4 micro-univers de type mystique font de nouveau la preuve que la structuration des images est soumise à des forces de cohésion qui oscillent entre hétérogénéisation et homogénéisation. La plus grande difficulté d'intégration dans cet univers concerne l'épée et le monstre dévorant, facteurs d'hétérogénéité lorsqu'ils sont malgré tout représentés bien que toujours menaçants, facteurs d'homogénéisation lorsqu'ils sont détournés.

c. Univers synthétique

Alors que les univers « impurs », « mystique ludique » et « héroïque détendu » autorisent aux thématiques héroïque et mystique des interpénétrations partielles, les univers synthétiques réalisent l'unification de séquences actualisées dans chacune de ces polarités. C'est à partir de l'organisation temporelle de ces séquences d'une part, et du « vécu » mythique d'autre part, que les univers synthétiques se différencient en micro-univers.

		Diachronique : Les séquences - héroïque/mystique – se suivent		Synchronique : Les séquences - héroïque/mystique – sont simultanées	
		Positif La fonction d'imagination résout le problème du temps et de l'angoisse humaine	Négatif L'angoisse est soit totalement exprimée soit incomplète- ment résolue.	Positif La fonction d'imagination résout le problème du temps et de l'angoisse humaine	Négatif L'angoisse est soit totalement exprimée soit incomplète-ment résolue.
SYMBOLIQUE Le « vécu » mythique s'élève à un essai de compréhension, symbolique de l'existence de l'Homme.	Le héros est victorieux	Conceptions fatalistes et pessimistes de l'évolution humaine	Le héros est victorieux et / ou <i>peut vivre paisiblement</i>	Dualisme figé et mortifère	
EXISTENTIEL Le « vécu » mythique est proche de l'engagement existentiel quotidien	et / ou <i>peut vivre paisiblement</i>	Le héros subit une défaite et/ou vit dans l'insécurité.		Le héros subit une défaite et/ou vit dans l'insécurité.	

Tableau récapitulatif des micro-univers synthétiques

Micro-univers synthétiques dits « existentiels ». Quand le récit raconte un épisode de la vie du personnage.

La forme diachronique propose un récit de type héroïque – le personnage est en train de combattre après avoir quitté son univers de repos -, ou un récit de type mystique dans lequel le héros, une fois le combat terminé, s'installe dans une atmosphère de quiétude. La production réalise la synthèse de deux séquences imaginaires distinctes, vécues par le personnage, sans préjuger de leur ordre

La forme synchronique propose une production dans laquelle le personnage participe simultanément à un épisode de vie paisible et à un combat. Dans ce cas de figure, c'est l'élément cyclique qui résiste au processus d'intégration. Les deux polarités imaginaires parviennent à s'exprimer dans un *dédoublement* du personnage – sous la forme d'un couple par exemple – dont l'un des membres conduit une action héroïque pendant que le second agit, au service du même projet existentiel, selon un imaginaire de type mystique. Il arrive

que le héros actualise lui-même ces deux polarités, se faisant acteur de deux situations dont l'une relève du réel et l'autre de l'imaginaire. On parle alors de *redoublement* du personnage²⁸¹.

Micro-univers synthétiques dits « symboliques ». Quand le récit est une construction symbolique autour du personnage.

La forme diachronique propose deux catégories de micro-univers symboliques :

- *Les micro-univers de l'évolution cyclique.* Quand le sujet cherche à résoudre l'angoisse du temps sur le mode philosophique. A l'image de la progression des cycles lunaire et annuel, il représente la diachronie par le cercle des étapes existentielles de l'Homme, de la vie à la mort, puis à la renaissance, dans une boucle qui se referme sur elle-même.
- *Les micro-univers de l'évolution progressiste.* Quand le sujet projette un futur différent et meilleur, à travers la destinée de son personnage. La diachronie ne referme pas la boucle, qui figure plutôt l'« envol d'un oiseau symbolisant une ère nouvelle ²⁸². »

La forme synchronique propose deux catégories de micro-univers symboliques :

- *Les micro-univers du dualisme.* Quand le sujet réalise une production sur le mode diaïrétique, qui sépare les partenaires d'un couple, les lieux selon la droite et la gauche ou le haut et le bas, les valeurs en bien et mal ou pur et impur.
- *Les micro-univers de la médiation.* Quand le sujet, envisageant deux perspectives existentielles, installe son personnage au « point d'articulation » des deux univers mythiques qu'elles définissent ²⁸³».

Conclusion. L'univers synthétique joue avec l'interpénétration des forces héroïque et mystique que le personnage réalise soit successivement, soit simultanément par un processus de dédoublement ou de redoublement. Le sujet-dessinateur s'y exprime de manière existentielle ou philosophique.

²⁸¹ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.120.

²⁸² DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.123.

²⁸³ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.115.

Les expérimentations de Y.Durand mettent au jour différents niveaux d'homogénéité, ou d'hétérogénéité, dans le regroupement des images et la structuration des univers mythiques passés en revue. Le tour d'horizon serait incomplet, sans l'évocation des productions totalement hétérogènes, qui laissent apparaître une absence de groupement entre les divers éléments. Y.Durand les classe en deux catégories : les « *non-structurées vraies* » - produites par des sujets mentalement déficients - qui présentent un dessin éclaté et dont le discours ne produit pas de scénario ; les « *pseudo-destructurées* » pour lesquelles, malgré l'éclatement du dessin, le discours laisse entrevoir une certaine cohérence mythique²⁸⁴.

Une question méthodologique

Les facteurs de polarisation mythique, d'intégration structurale, d'organisation des polarités et d'élaboration discursive qui définissent des micro-univers permettront-ils d'affiner les tendances imaginaires que l'analyse du symbolisme des termes de l'entretien dessinera ?

3. La mise en œuvre de l'analyse

Les 5 AT.9 sont soumis à un même protocole d'analyse, dont la première étape consiste à décrire la production graphique aussi fidèlement et objectivement que possible, tout en accueillant pourtant les quelques éléments d'interprétation qui s'imposeraient. Cette description renseigne sur la forme générale du tableau, celles du personnage principal et des éventuels acteurs secondaires, sur la nature des différents éléments, leur organisation spatiale, ceux qui sont mis en valeur par leurs proportions ou parce que plus marqués par le crayon. Une thématique imaginaire s'en dégage, que la suite du travail, par un va-et-vient continu entre production graphique, récit - forme et fond - et questionnaire, cherche à préciser et à réajuster. Chacun des 9 archétypes est ainsi passé au crible de ses composantes morphologiques, fonctionnelles et symboliques mises au regard de leur portée imaginaire. Un document écrit sous forme de tableau rend compte de ces données directement déduites de l'expérimentation de Y.Durand²⁸⁵. L'analyse, qui prend en compte les redondances imaginaires, les regroupements d'images, est finalement formalisée dans un texte synthèse

²⁸⁴ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p., p.216.

²⁸⁵ DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

de 3 à 4 pages. Elle n'est pas retouchée par les résultats de la restitution-réception, lesquels seront intégrés aux étapes ultérieures qui mettent en lien les informations produites par les différents outils méthodologiques.

III. Mise en lien des différents résultats

Afin d'éviter les automatismes de « déductions » qu'un passage répété d'une forme d'analyse à l'autre risquerait d'installer, aucun ordre de réalisation n'a été préalablement décidé, ni suivi.

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 »

Dans un premier mouvement, une comparaison des résultats des deux approches a été engagée, exercice susceptible d'en révéler à la fois les concordances et les dissonances.

Rapidement, cette modalité s'est avérée inadaptée, qui, si elle peut mettre au jour des erreurs d'analyse, peut aussi pervertir l'objectif de la tâche. Il ne s'agit pas, en effet, de démontrer que les travaux de Y.Durand sont cohérents avec ceux de G.Durand sur lesquels ils s'appuient.

La synthèse des deux approches se fonde sur le postulat d'un éclairage et d'un enrichissement mutuel des premières conclusions. Ce qui ne dispense pas d'en repérer les éventuelles contradictions, et de les analyser. Cet écrit esquisse le portrait d'un sujet, lui-même héros d'un univers avec lequel son intimité compose, selon des processus qui relèvent des différentes polarités de l'imaginaire. Le trajet anthropologique trouve ici une illustration.

La prochaine - et ultime - étape méthodologique brosera un portrait plus précis de ce héros, à la faveur de l'éclairage particulier de l'apprenance envisagée comme mythe. Il s'agira d'une mise en relation de deuxième niveau, entre celle-ci et la première synthèse.

2. Mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »

Cette dernière étape s'intéresse au drame dont le professeur des écoles est le héros. Elle envisage la synthèse précédente comme un scénario, construit autour d'éléments-types qui émergent de l'ensemble des premiers résultats : un actant-objet négatif (le danger), une chute, un passage, l'inattendu, un commanditaire, un caractère merveilleux, un actant-objet positif (les aides ou les armes), une quête, des valeurs, le symbolisme (le sort du monstre/le sort du personnage), les phases de combat et de repos, le temps et l'espace. Un tableau réorganise ainsi les données de l'AT.9 et de l'entretien au regard d'éléments dramatiques.

Eléments dramatiques	L'AT.9	L'entretien
un actant-objet négatif : le danger		
Une chute		
Un passage		
L'inattendu		
Un commanditaire		
Un caractère merveilleux		
Un actant-objet positif : les aides ou les armes		
Une quête		
Des valeurs		
Le symbolisme : le sort du monstre / le sort du personnage		
Phases de combat / Phases de repos		
Temps et espace		

Imaginaire personnel et mythe de l'apprenance

Enfin, la vie du personnage soumis à l'exigence de l'apprenance, ses combats, ses espoirs, ses échecs ou ses réussites, sont condensés dans une forme de récit.

Conclusion

La méthodologie d'analyse exploite les deux supports d'investigation que sont l'entretien et l'AT.9 assorti de sa restitution-réception aux intéressés, dont elle cherche à dévoiler les comportements imaginaires dans un contexte d'apprenance.

L'entretien est soumis à une exploration de l'imaginaire véhiculé par le langage, exercice à la fois subordonné à la subjectivité du chercheur - lui-même sujet imaginant -, à la plurivalence du symbole, et balisé par les repères des structures de l'imaginaire selon G.Durand. Où il s'agit de repérer comment le professionnel gère la question du temps, quelles logiques – exclusion, causalité ou similitude – prévalent par leur redondance dans son rapport au monde et, plus particulièrement, à la formation et à l'exercice du métier.

L'analyse très normée de l'AT.9 laisse moins de place à la subjectivité du chercheur sans pour autant la faire taire définitivement. Elle invite à une approche bipolaire de la production du sujet – dessin, récit et questionnaire -, considérant celle-ci dans son mouvement d'actualisation/potentialisation des logiques d'exclusion, de causalité et de similitude. La prise en compte des archétypes selon leur morphologie, leur fonction et leur symbolisme, renseigne sur l'imaginaire personnel qu'il traduit en micro-univers ; conclusion provisoire, que la restitution-réception à l'intéressé enrichit. Cet arrêt sur image résulte du trajet anthropologique « instantané » entre la subjectivité de l'individu et les intimités présentes du milieu. Le travail sur le symbolisme de l'entretien est censé contrebalancer cette suspension du temps.

Puis, les réponses personnelles à la question de recherche sont approchées, pas à pas, dans deux synthèses successives qui, loin d'opposer les résultats produits par les outils d'analyse, les mettent en résonance. L'exercice a pour effet d'éclairer des éléments forts de l'imaginaire individuel, qui, regardés enfin à l'aune des composantes dramatiques de l'apprenance, brossent le portrait d'un héros contemporain.