



Alberto Filipe Araújo

De l'éducation ou de la métamorphose de l'âme : Sous l'influence de Jean-Jacques Wunenburger

EDUCATION OR THE METAMORPHOSIS OF THE SOUL: UNDER THE INFLUENCE OF JEAN-JACQUES WUNENBURGER

ABSTRACT

This piece pays tribute to Jean-Jacques Wunenburger and to his contribution to educational studies. Our purpose is to explore Wunenburger's understanding of education as a "metamorphosis of the soul", while debating at the same time the importance of imagination in the development of the human being (*Bildung*). Finally, our goal is to discuss the relation between imagination and educational rationality and to make this debate better known to the field of Educational Sciences, and more specifically to the discipline Philosophy of Education.

KEYWORDS

Jean-Jacques Wunenburger; Education; Metamorphosis of the Soul; Imagination; Metaphor; Symbol.

ALBERTO FILIPE ARAÚJO

Université du Minho, Braga, Portugal
afaraujo@ie.uminho.pt

L'imagination ne devient formatrice qu'à la condition d'abord de ne pas rester sous la seule emprise des forces obscures et anarchiques du Moi. [...] Au contraire, le Moi rêveur est tonique, énergétique, extraverti, capable de capter dans le monde les formes et de les transformer par une force, créatrice de nouvelles images¹.

Introduction*

L'œuvre de Jean-Jacques Wunenburger m'a beaucoup appris, depuis les années 80, dans le domaine de l'imagination, de l'imaginaire et de la philosophie des images, domaine qui demeure d'ailleurs incontournable. À ce propos l'auteur reste un des rares spécialistes de l'imaginaire capable à la fois de dominer les différents domaines du savoir, sous le regard pluridisciplinaire propre au « Cercle d'Eranos »², et de mettre en relation des chercheurs de différentes disciplines scientifiques : philosophie, littérature, anthropologie, sociologie, psychologie, science politique, sciences de l'éducation, entre autres.

Je pourrais même affirmer que, c'est en tenant compte de sa contribution philosophique sur ce thème que j'ai pu



personnellement développer une conception de l'imaginaire éducationnel bien fondée et, par conséquent, une herméneutique méthodologique ajustée à la spécificité des textes de la tradition éducative. Autrement dit, mes recherches sur l'imaginaire éducationnel, sous le signe de la « raison contradictoire »³, ont prospéré, d'une part, car elles ont puisé d'abord dans un bon sol irrigué par la réflexion savante de la tradition philosophique de l'imaginaire de Jean-Jacques Wunenburger, et, d'autre part, dans son écriture, caractérisée à la fois par une pédagogie transparente et par une densité réflexive qui donne toujours à penser.

Au fur et à mesure de l'avancée de mes recherches sur l'imaginaire éducationnel, j'ai entamé avec Jean-Jacques Wunenburger, que j'ai connu à Grenoble lors d'un colloque du Centre de Recherche de l'Imaginaire (CRI) dans les années 90, une relation d'amitié philosophique fructueuse qui m'a permis d'approfondir la compréhension de « l'arbre aux images »⁴. Dans ce contexte, l'auteur m'a conseillé d'élaborer le schéma général de l'ouvrage collectif *Variations de l'Imaginaire* (édition portugaise de 2003) auquel nous avons collaboré ensemble et séparément dans la rédaction de quelques chapitres notamment, et je me permets de mettre en évidence le chapitre introductif portant sur l'imaginaire et son vocabulaire. Par la suite, l'auteur m'a accordé l'honneur de coéditer avec moi un ouvrage paru au Brésil traitant aussi de l'imaginaire (2006), ce qui a permis aux lecteurs brésiliens intéressés par le sujet de se tenir au courant en langue portugaise des nouveautés.

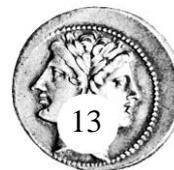
Finalement, ma contribution dans ce volume des *Cahiers Echinox* en hommage à Jean-Jacques Wunenburger, mon maître et ami, traitera du rapport de l'imaginaire et de la rationalité éducative à partir de quelques textes de l'auteur directement liés à l'éducation. Autrement dit, j'ai l'intention de

montrer que l'œuvre de l'auteur sur les images, le sacré, les symboles et les mythes ouvre à tous ceux qui travaillent dans plusieurs domaines scientifiques, tout particulièrement dans le mien – les sciences de l'éducation – des perspectives prometteuses voire novatrices.

1. De l'éducation ou de la métamorphose de l'âme : sous le regard de Jean-Jacques Wunenburger

Un des problèmes majeurs que soulève l'éducation, puisque l'enfant ne peut se former tout seul et donc il a besoin de trouver une forme qui lui convienne à l'aide d'un autre déjà formé, il est bon de savoir quelle forme donner à l'enfant, comment la lui donner et qui est le plus apte à guider l'éveil de la forme. À ce propos, Jean-Jacques Wunenburger s'interroge sur le modèle de l'éducation qui ait la précision d'une technique, car il faut de l'artifice pour faire ce que la nature ne fait pas d'elle-même et qui ait la finesse d'un art, car il faut que la forme achevée soit belle et non pas seulement utile, et la profondeur d'une éthique, car c'est d'une éducation morale⁵ – où le mot vertu reste encore vivant – qu'il s'agit dans les choix d'éduquer autrui en accord avec tel ou tel modèle⁶.

Éduquer l'homme relève d'une contrainte biologique et anthropologique, d'une utilité sociale et d'une idéalité intellectuelle. Choisir, organiser et mettre en œuvre la formation des individus, la transmission et le partage de ce qui est nécessaire pour qu'une nouvelle génération prenne la relève d'une ancienne, exigent une réflexion développée, une pensée exigeante, une rationalité déterminant des fins et des moyens. Dans l'intention de former un « homme nouveau » (Bronislaw Baczko, Alberto Filipe Araújo) les systèmes éducatifs ont tendance à osciller entre deux modèles opposés et



également déséquilibrés et mutilants. D'une part, il s'agit avant tout de « former uniformément les esprits pour les intégrer dans le corps social, dont ils deviennent des membres dociles et utiles »⁷. C'est alors sous l'emprise de Prométhée que ce modèle dirigiste et niveleur (l'école traditionnelle conçue comme lieu de dépassement des tendances et aptitudes naturelles) aspire à « former de bons citoyens à qui l'on fait partager les mêmes savoirs, croyances, valeurs »⁸; d'autre part le modèle libertaire éducatif (l'École Nouvelle au sens large du terme envisagée comme un espace de délivrance des contraintes intérieures et extérieures) qui prône, sous l'ombre de Dionysos, l'épanouissement des désirs refoulés et la satisfaction des aspirations des enfants vers la liberté et le bonheur⁹.

À vrai dire, ces modèles éducatifs, étant les héritiers d'un même présupposé philosophique et anthropologique, celui du dualisme de l'esprit et du corps, ont caractérisé, de l'éducation des Pères Jésuites jusqu'aux enfants de Summerhill, une certaine forme d'envisager l'éducation : l'une, l'école traditionnelle, souligne l'importance d'une pédagogie directive, tandis que l'autre, l'éducation nouvelle, met plutôt l'accent sur le libre développement de l'enfant, comme le prônait d'ailleurs Alexander Neil et sous une autre perspective, plus institutionnelle, Ivan Illich¹⁰. Afin d'échapper à cette double contrainte on doit, me semble-t-il, chercher du côté de la tradition éducative de la Renaissance qui a mis l'accent sur l'âme, la Psyché de celui qu'on veut former : « L'homme est à faire, à réaliser, son essence n'est pas un donné, mais un possible. [...] éduquer, c'est commencer par définir un modèle humain possible, c'est-à-dire proposer un but idéal à l'action éducative. [...] L'éducation humaniste vise donc à réaliser l'homme dans l'homme »¹¹. À cet égard, on ne doit pas oublier que la Renaissance éducative¹² a assimilé l'esprit de la

paideia grecque fort bien étudiée par Werner Jaeger¹³, ce qui lui a permis de privilégier la forme au détriment de la croissance. Ceci dit, on comprend maintenant que la question n'est pas encore de satisfaire les exigences sensibles du corps et les aspirations du développement intellectuel, mais surtout de « donner une forme individualisée à ce qui, jusqu'à la Renaissance, apparaissait comme le nœud vital de l'être c'est-à-dire l'âme, la Psyché, devenue le psychisme »¹⁴.

Ce qui me semble important c'est de revenir à l'idée de l'âme en tant que Psyché, car à quoi sert de former un être vigoureux dans son corps et puissant par l'intellect si l'on oublie de cultiver sa source originale d'être ? En effet, la tâche primordiale de l'éducateur est de former une personnalité achevée, et cette tâche ne peut réussir que si l'on dépasse le dualisme force du corps et puissance de l'intellect pour aboutir à une idée de formation intégrale synthétisée dans l'idée d'un Moi conscient de ses possibilités de perfectionnement et de liberté. Dans cette perspective, l'éducation met l'accent sur la vocation et la destination de l'être à former car « sans âme, les hommes sont privés d'une source d'énergie, d'un centre de gravité, d'un gyroscope personnel, pour agir et penser par eux-mêmes »¹⁵. Et voici une des finalités des plus importantes assignées à l'éducation qui consiste à conduire l'individu à penser par lui-même pour agir en toute responsabilité consciente, c'est-à-dire libre aussi bien de l'imitation servile, que de l'influx des désirs instables et contradictoires.

C'est pourquoi l'éducation, tout en s'occupant du développement du corps et de l'esprit, ne doit pas oublier d'éveiller et de fortifier en l'enfant l'âme, ce qui signifie « lui donner la force de prendre possession de soi et d'actualiser toutes ses vraies potentialités »¹⁶. Mais d'emblée cette idée suscite une question dont la réponse est à maints



égards difficile: qu'est-ce alors qu'éduquer l'âme ? Et c'est ici qu'on reprendra l'idéal de la *paideia* grecque qui nous a appris que l'éducation devrait mener l'homme à aspirer à l'*arête* (l'« excellence »)¹⁷, c'est-à-dire, à la manifestation supérieure de la personnalité morale et intellectuelle : « L'éducation est bien en ce sens un processus aristocratique consistant à devenir le meilleur, à réaliser la plus haute figure de l'homme »¹⁸. Mais pour atteindre la possibilité de réaliser cet idéal en nous, nous devrions reprendre la devise Pindare « Deviens ce que tu es » reprise par Goethe. Cette devise représente déjà tout un programme cher au romantisme allemand dont leurs représentants, qu'ils soient philosophes ou littéraires, ont envisagé l'éducation comme *Bildung* (« le « déploiement de soi »¹⁹ tantôt par développement (*Ausbildung*), tantôt par adaptation (*Anbildung*) avec son prolongement dans la tradition du *Bildungsroman* (« roman de formation ou d'apprentissage »)²⁰

Et c'est à ce moment que le thème de la métamorphose de l'âme fait son apparition, étant donné que le nœud de la *Bildung*, que le « roman de formation » raconte de façon fictionnelle, la formation de soi impliquant nécessairement une *trans-formation* (*umbildung*²¹), puisque « éduquer c'est métamorphoser celui que l'on a en charge, c'est-à-dire rendre possible le triomphe du Même à travers le passage par la différence »²². « Être soi-même », voici la finalité majeure de l'éducation conçue comme *Bildung*²³, c'est la consécration du lieu commun de l'éducabilité²⁴:

L'éducation scolaire moderne repose en effet sur la croyance que l'humain en chaque homme est d'abord un potentiel dont il est inopportun, et de toute façon irréalisable, de qualifier à l'avance ce qui s'en actualisera, car la dynamique de l'humain est génératrice

de nouveauté. Elle est, par essence, surprenante. Mais cette croyance à la malléabilité des hommes n'est pas exclusive de la conviction qu'un modèle de l'humain existe, qu'il est universel, qu'il est non révoquant et qu'il transcende les contingences de l'espace et du temps. « Deviens ce que tu es » : l'adage, attribué communément au poète grec Pindare, constitue l'un des articles favoris de ce credo humaniste de l'éducabilité. Ce crédit accordé à l'éducabilité des humains les uns par les autres permet au premier âge de la modernité, de nous léguer une triple conviction. L'intervention des humains dans la formation d'autres humains est une chose nécessaire, en même temps, qu'une chose possible. Cette intervention est elle-même perfectible et peut être avantageusement rationalisée. Il est enfin souhaitable qu'on la généralise à l'ensemble des couches sociales²⁵.

Le sens de la métamorphose²⁶ nous incite à ce que chacun de nous, en accord avec sa propre individualité²⁷, puisse advenir à sa propre singularité en refusant de se conformer à des modèles préfabriqués normalement véhiculés par le biais des métaphores agricoles, du modelage, de la lumière, de la navigation, sinon même des métaphores architecturales, entre autres²⁸. Pourtant, « être soi-même » représente un défi aussi important que complexe car « nous sommes invités à ne pas nous contenter d'une subjectivité immédiate, à ne pas nous replier sur une expression inachevée du Moi, qui est généralement considérée à tort comme être véritable »²⁹. Bien au contraire, le défi de la métamorphose, en visant la formation de soi, est une tâche inachevée vers une destination incertaine que le vol du papillon représente. C'est l'image de l'homme en devenir qui s'impose, moins le



modèle à imiter (*Vorbild*). Autrement dit, un être en métamorphose c'est un Moi en permanent déplacement ; on peut évoquer ici l'*homo viator* de Gabriel Marcel, celui qui suit l'appel de son âme profonde, ce qui lui permet d'accomplir sa vocation propre, en se transformant pour s'améliorer, pour s'accomplir, pour se former (*Bildung*), enfin pour s'humaniser et corrélativement humaniser la société.

Dans ce contexte, quel est le rôle d'une École qui vraisemblablement a oublié sa vocation originale – celle de s'occuper de la formation de l'âme en incessante métamorphose ? À cette question, Jean-Jacques Wunenburger répond prônant une école aussi bien « lieu des disciples d'Hermès »³⁰ que « fraternité initiatique »³¹. En ce qui concerne l'école hermésienne elle se révèle plus adéquate à mettre en œuvre cette culture de l'âme car le dieu Hermès, en tant que dieu grec dédié aux échanges, à la circulation, mais aussi au passage de l'âme vers l'au-delà, vers la Vérité, semble bien placé pour rendre compte de la nécessité de déployer une culture humaniste (du latin *humanitas*). Celle-ci désigne le processus éducatif qui confère à l'individu sa forme véritable, la nature humaine authentique. Ce processus éducatif n'est pas possible sans un accord du type initiatique entre élèves et maîtres, sans une sorte de « contrat social » comme l'a voulu Rousseau, autrement la tâche de l'enseignement devient assez difficile sinon même pratiquement impossible :

Comme dans toute initiation, les acquisitions de ce qui est tenu pour vérité formatrice, se font progressivement, selon une succession d'épreuves durant lesquelles le néophyte assimile une substance nouvelle qui offre une résistance, en fonction de sa réceptivité et de sa préparation. L'éducation est ainsi un voyage, une montée marquée par des épreuves où l'on est récompensé à

mesure des efforts faits pour l'être à la hauteur, à la bonne hauteur. Et le

Maître est un guide qui fait accéder à des paliers supérieurs de savoir et savoir faire, en faisant franchir à l'élève des seuils auxquels seule sa force propre permet d'accéder³².

Cette façon de traiter le rapport entre élèves et enseignants, entre disciples et maîtres pourrait parfaitement s'enrichir en tenant compte de l'institution médiévale du compagnonnage³³ qui implique déjà une « fraternité initiatique » que Jean-Jacques Wunenburger rappelle comme modèle à suivre³⁴, quoique métaphoriquement, par l'école. Aujourd'hui le compagnonnage médiéval pourrait plutôt s'appeler « communauté éducative » celle-ci n'est plus une association secrète de maîtres et disciples avec des chartes et des initiations chiffrées, mais surtout une communauté éducative solidaire et dialogique où la relation traditionnelle entre le maître-disciple/ l'apprenti/ compagnon devrait ré-émerger autrement afin d'assumer un rôle proche de l'initiation traditionnelle, quoique avec ses rites propres³⁵. Ainsi, il me semble donc que c'est à l'intérieur d'une communauté éducative solidaire que chacun de nous aura de vraies conditions pour accomplir sa destinée ontologique, car on doit tenir compte du fondement éthique de notre individualité comme être-en-commun.

À l'instar du potier qui pétrit l'argile et du sculpteur qui creuse la pierre dans le but d'obtenir une forme préconçue, l'éducateur architecte développe lui aussi une forme, qu'elle soit d'esprit, d'âme ou de corps, qu'il souhaite être d'une perfection éblouissante à l'instar des bâtisseurs de cathédrales. En d'autres mots, c'est de la métaphore de la construction architecturale à la fois technique et esthétique, des cathédrales, avec ses piliers, soubassements, colonnes et flèches, que s'inspire l'auteur plutôt que de la



métaphore du jardinier bien que cette métaphore ne soit pas exclue:

La vie à l'école et de l'école se laisse ainsi tout naturellement comparer à une lente édification, construction d'une œuvre de vérité et de beauté, ce qui rapprocherait l'éducateur autant de l'architecte que du jardinier. À l'image des bâtisseurs de cathédrales, nous devons tendre à faire de l'école et des élèves les pierres vivantes d'un vaste édifice de culture, où les êtres tiennent ensemble dans un équilibre harmonieux, où chacun tient debout, tout en prenant place dans un Tout qui monte toujours un peu plus haut. [...] Et l'œuvre éducative peut être assimilée à l'élévation d'un Temple où l'homme et son milieu cherchent à se rapporter à une beauté cosmique et divine³⁶.

Mais pour que cette fraternité initiatique puisse vraiment devenir possible, quoique de difficile réalisation, on doit faire appel à la médiation de rites d'intégration pour que cette « vision du monde » (*Weltanschauung*) puisse être doucement assimilée par tous ceux qui veulent « prendre possession de la beauté » (Aristote) car « l'éducation ne saurait donc être coupée d'une sorte de dimension esthétique, liturgique même, des comportements »³⁷. Cette dimension rituelle permet à l'âme du néophyte de s'épanouir vers un dépassement de soi dans la mesure où les ritualisations d'intégration et d'interaction de l'école se veulent médiations, au sens « hermésien », entre l'esprit, le corps et l'âme en vue d'une « véritable stylisation de l'être », ce qui permet au néophyte d'accéder à « une forme nouvelle, mûrie par le temps, épurée jusqu'à la beauté et qui sert alors d'idéal supérieur à atteindre »³⁸.

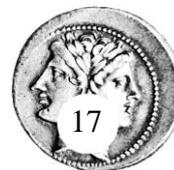
À vrai dire, éduquer n'est pas une œuvre technique, dotée d'objectifs et de

Alberto Filipe Araújo

moyens univoques. En tant que processus ouvert et complexe d'auto-développement d'une humanité, toujours à refaire, de passage risqué de l'état d'enfant à celui d'adulte, l'éducation engendre des discours, des rêves, des modèles, des récits, des valeurs, des projets, qui s'expriment par une gamme de comparaisons, de métaphores, de symboles de mythes, où se mêlent références horticoles (utilisées comme emblème de la spontanéité), architecturales, lumineuses, sombres-obscurées, du forgeage, du déplacement, du meublement, du remplissage, du modelage, du nourrissage, du transvasement, de la navigation³⁹:

Nous savons que la métaphore horticole est revenue, presque comme une obsession, au début du XX^e siècle, chez ceux qui préconisent la nouvelle éducation. [...] La métaphore est ainsi préposée à la célébration du miracle de l'enfance, dès lors que celui-ci se déroule au naturel. On la charge de 'donner à voir' le petit être qui se développe de lui-même, selon un plan qu'il porte en lui et qui ne saurait lui être dicté de l'extérieur, à l'instar de la plante autour de laquelle le bon jardinier pédagogue se contente de préparer et d'entretenir le terrain. Mais la métaphore horticole de l'éducation ne peut exprimer ce romantisme de la non-intervention qu'en faisant abstraction, dans l'imagerie, de la réalité de l'horticulture scientifique, bientôt industrielle⁴⁰.

L'éducation sollicite largement le concours d'autres facultés que la raison, car rien dans le processus n'est réductible à des choix contraignants, à des calculs froids, à une logique formelle, à des conclusions assurées. En fait, les représentations et les actions éducatives s'enracinent dans l'imagination⁴¹ et engendrent un imaginaire aussi bien individuel que collectif⁴². Pourtant, il serait hasardeux de réduire le projet éducatif, sa méthode



et l'institution scolaire à une pure rationalité dénuée de l'efflorescence des métaphores et des symboles, bien étudiée par Daniel Hameline⁴³ et Nanine Charbonnel⁴⁴, sachant que les actes propres à l'éducation, loin de se réduire à des opérations ponctuelles et pragmatiques, se nourrissent plutôt d'images inspiratrices qui dessinent et qui modèlent tantôt les idées éducatives, tantôt les discours éducatifs. Comment d'ailleurs déterminer quel homme il convient de choisir, de produire, de favoriser parmi tant de figures possibles, si ce n'est en l'anticipant, en l'idéalisant, en le mythifiant ? L'imaginaire est donc omniprésent dans le langage et la pensée relatifs à la pratique éducative, à ses contenus, ses méthodes et ses fins.

2. De l'imaginaire : la contribution d'un jardinier qui aime l'arbre aux images

Jean-Jacques Wunenburger dans un livre d'hommage à Olivier Reboul a écrit un texte majeur dans la philosophie de l'éducation portant un nom très suggestif, *La Bildung* ou l'imagination dans l'éducation, où il pose la question suivante :

Beaucoup de théories éducatives ont négligé, sous-estimé voire condamné, la force et la fonction imaginatives en l'enfant, ne faisant porter le processus de formation que sur les deux pôles du sujet que sont les sens et l'intellect : Les images se trouvent alors, soit mises sous étroite surveillance, séquestrées, parce que suspectées de perturber le développement adaptatif du sujet, soit laissées en liberté non surveillée, livrées à une effervescence sans frein, sous couvert de préserver une liberté réduite à la spontanéité première. Or l'éducation plénière ne consiste-t-elle pas à dépasser cette alternative, à reconnaître l'instance imaginative, à lui

affecter des rôles, à prévoir pour elle une pédagogie appropriée, afin qu'elle puisse assurer une fonction médiane et médiatrice entre les sens et l'intellect ?⁴⁵.

On constate aujourd'hui qu'un très large nombre de conceptions éducatives, voire même chez ceux qui se réclament d'une philosophie de l'éducation⁴⁶, peuvent afficher une méconnaissance de l'imagination et de son propre rôle prégnant dans la formation de l'homme (*Bildung*), sinon même une manifeste opposition. C'est vrai que face à la difficulté d'intégrer et de décrire la grande variété des images disparates, parfois même antithétiques, les pédagogues ont du mal à intégrer le fantasme, la rêverie, la fiction, le mythe, le symbole, les métaphores, enfin, la pensée symbolique, dans le système traditionnel partagé entre le sensible (activité sensorielle) et l'intelligible (activité rationnelle). Toutefois, l'imagination, précisément à cause de sa nature composite, mixte, biface et reposant sur le signe de la « raison contradictoire »⁴⁷, même si elle soulève des difficultés accrues, n'empêche pas l'imagination d'occuper une place significative au sein des réflexions éducatives.

L'imagination permet de remplacer le réel en le simulant (image *in absentia*) ou de lui superposer d'autres figures par association d'images, par projection de désirs, etc., étant donné que le sujet remplace le donné empirique par une représentation mentale qui ne reproduit pas de façon intégrale le contenu de l'intuition empirique. En effet, c'est donc par le biais des éléments de l'imagination, verbaux ou iconiques, qui dans un premier moment défigurent le donné pour ensuite le refigurer de manière plus ou moins libre lesquels « peuvent servir, à leur tour, à illustrer des idées (hypotyposes, allégories, métaphores), ou amplifier la pensée



abstraite, au-delà de ses détermination conceptuelles, par des chaînes sans fin d'images (pensée symbolique) »⁴⁸. Ceci dit, on comprend mieux la nature et l'importance de l'imagination dans la construction du « réel » car celui-ci, comme nous l'a appris Ernst Cassirer, est toujours refiguré par les intermondes figuratifs des « formes symboliques »⁴⁹. C'est pourtant dans ce sens que l'imagination peut parfois neutraliser ou même fausser notre relation avec le réel et devenir, par conséquent, menaçante pour la liberté du sujet. Elle reste cependant indispensable pour que chacun de nous soit en position de se confronter avec un réel toujours à construire.

C'est pourquoi l'imagination, créant des possibilités et des modélisations imaginaires, assume un moteur et catalyseur de transformation pour que l'homme soit capable d'atteindre et de réaliser ici-bas le meilleur des mondes (l'utopie ou mythe de l'Âge d'or ou de Jérusalem céleste pour l'occident) qui peut devenir aussi le pire des mondes (voire par exemple les romans de l'anti-utopie, notamment *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley, 1932). Ainsi, on croit nécessaire, compte-tenu des conséquences pour la formation de l'homme, de mieux comprendre les effets déclenchés par l'imagination. S'il est vrai que la lecture faite par une psychologie empiriste ou intellectualiste ne voit en elle qu'une fonction psychique (dans ses modalités cognitive et affective) trop passive, trop involontaire et conditionnée par des influences, qu'elles soient d'origine externe (associations d'images provoquées par la perception) ou interne (désirs, pulsions, etc.), il faut remarquer que l'imagination peut aussi se déployer dans une autre direction plus favorable à la signification de l'existence humaine, voire à la signification du sens de la vie. Autrement dit, je retiens qu'il faut mettre en évidence une autre approche pour

contrebalancer la conception péjorative de l'imagination dans la tradition de Malebranche et de Pascal (l'imagination comme « folle du logis » et comme « maîtresse d'erreur et de fausseté ») une sorte d'imagination seulement passive et produite soit par l'association, soit par l'inconscient.

À cet égard on doit rappeler que l'image participe aussi bien du schématisme de la pensée (Kant), de la mise en scène dans la création narrative de fictions, mythiques ou romanesques (Gilbert Durand, Paul Ricœur), des fondements de la pensée symbolique par le bais des invariants universaux (C.-G. Jung, Mircea Eliade) que du sémantisme profond des différents type de discours qu'ils soient politiques, éducatifs, historiques, culturels, etc. La présence du sémantisme mythique dans les idéologies, spécialement les politiques, a été bien étudiée par Jean-Pierre Sironneau qui dans ses études nous fait une très fine analyse sur le sujet : « Donc, bien loin d'être absent de l'idéologie, le mythe en constitue le dynamisme propre, mais un dynamisme caché, sous-jacent au discours manifeste de l'idéologie politique qui est, nous l'avons dit, d'apparence rationnelle, puisqu'il emprunte ses propositions soit à la science, soit à la philosophie »⁵⁰.

Dans ce contexte, on constate que l'imagination peut être envisagée autrement, c'est-à-dire bien au-delà de sa plasticité indéfinie, de sa dépendance passive et même de son délire affectif incontrôlable. Jean-Jacques Wunenburger le rappelle à son tour :

L'anatomie, attentive exhaustive, de l'imagination nous met en présence d'une instance psychique complexe, à double face, qui n'est pas seulement destructive mais créative, pas seulement affective mais aussi cognitive, pas seulement insignifiante mais aussi porteuse de sens. Son éveil, son



développement et sa maîtrise, dès l'enfance, semblent donc devoir être pris au sérieux et s'imposer comme fins de toute éducation complète de l'homme⁵¹.

Mais pour qu'on puisse parler d'une éducation complète de l'homme, en rappelant au passage les étymologies du verbe éduquer *educare* (prendre soin de) et *educere* (faire sortir, conduire loin de), il est nécessaire de comprendre l'éducation en tant que *Bildung* (« formation »⁵²), comme cela est bien synthétisé dans la devise de Goethe « Deviens ce que tu es » qui signifie que chacun de nous doit accomplir sa transformation (*Bildung-Umbildung*⁵³) vers soi-même, c'est-à-dire vers l'accomplissement de sa destinée. En d'autres mots, « éduquer c'est donc configurer l'humanité en chaque homme potentiel, c'est 'imager' (*bilden*) l'homme »⁵⁴. On comprend alors que l'éducation ne peut se passer de l'imagination, puisque conduire/ orienter un être vers sa conversion exige le concours et l'engagement de l'imagination elle-même. D'ailleurs, Jean-Jacques Wunenburger, dans le sillage de Bachelard, nous parle d'une « humanité bi-frons » pour mieux nous rappeler la nature double et contradictoire de l'être profond de l'homme selon deux modalités : « celle d'un rapport volontariste, viril au monde, qui nourrit son *animus*, et celle d'un rapport intimiste, fusionnel, en un mot féminin, voire maternel, qui le dote d'une *anima* »⁵⁵ (1998 : 59).

C'est alors grâce aux « pouvoirs de l'image »⁵⁶ que la formation de l'homme (Gennari, 2005) est plus conforme à la trilogie classique de l'anthropologie traditionnelle, corps, âme et esprit, et que par conséquent elle échappe au pouvoir hégémonique et même iconoclaste de la raison (et je pense à la gravure de Goya « Le rêve de la raison engendre des monstres » (1797) pour se laisser toucher par le mouvement d'une

iconosphère comme l'a conçu Gilbert Durand dans ses travaux, notamment *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire* (1984). C'est précisément dans cet ouvrage qu'on apprend que les images, au lieu de devenir « folles dans leur logis » peuvent s'organiser de façon créative autour de régimes et de structures qui font que les images bien loin d'être « folles », instaurent plutôt un sens symbolique amplificateur qui à l'instar du symbole, donnent à méditer. En bref, pour évoquer Baudelaire et son *Salon* de 1859, il faut envisager l'imagination symbolique en tant qu'arbre avec ses différents niveaux de formation des images : d'abord imagerie, ensuite imaginaire et finalement imaginal)⁵⁷. Elle se présente dans l'éducation comme une activité formatrice centrale, pas seulement dans le développement de nos fonctions psychologiques et morales, mais aussi en ce qui concerne aussi bien la relation ludique au monde et à l'art que la relation avec l'existence et nous-mêmes.

Tout en sachant que les médiateurs privilégiés de l'imagination sont les symboles, on ne peut pas oublier que par leur polysémie, leur plasticité et leur syncrétisme, ils ont « des fonctions éducatives multiples : « Il [le symbole] a une fonction d'instruction, d'intégration, d'argumentation, de réflexion, et une éducation humaniste peut en tirer le plus grand parti »⁵⁸. C'est donc le symbole qui engendre et qui crée de vraies possibilités pour que l'éducation soit inséparable d'une formation de l'imagination car l'éducation, bien que ne dispensant pas les métaphores, a besoin du symbole pour mieux saisir le sens figuratif, voire la sémantique profonde dont les métaphores horticoles/végétales, de la lumière, de la navigation, du déplacement, du remplissage, etc., comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, constituent une sorte de « fenêtre » :



L'éducation n'est pas le seul phénomène humain qui soit imaginé comme un « parcours-déplacement », un « remplissage-nourrissage », une « croissance ou culture végétale ». Ces imageries habitent bien d'autres champs de la pensée et de la pratique humaine : les champs religieux, éthique, esthétique et même le champ de l'imaginaire des sciences physiques ou biologiques. On peut même identifier par exemple la métaphore du « parcours » comme la métaphore « évidente » de l'expérience de la vie individuelle et collective comme destinée (destin, destination) où le temps et son déroulement s'imaginent en une métaphore nécessairement spatiale⁵⁹.

C'est donc par les métaphores, tout particulièrement par les vives⁶⁰, que le discours pédagogique s'ouvre à l'univers symbolique et corrélativement au mythe qui s'impose vraiment, d'après Gilbert Durand, comme une des figures majeures de l'imaginaire et aussi comme révélateur de structures invariables fondatrices de la possibilité même de la pensée⁶¹. Parallèlement, et à la suite de la contribution de ce que Bruno Duborgel a désigné comme « Nouvel Esprit Pédagogique »⁶², on doit aussi évoquer la « sagesse de Bachelard » qui nous invite contre une formation positiviste-iconoclaste à partager à la fois une culture double : celle de l'« esprit rationnel » et celle de l'« âme imaginante »⁶³.

Pour conclure, il est difficile à beaucoup d'égards de comprendre que différentes théories éducatives aient pu exclure du débat éducatif, et même pédagogique, la contribution d'une approche intégrée de l'imagination et de l'imaginaire éducationnel dans la formation polyédrique, voire polyphonique, de l'homme en tant que projet le plus osé de la tradition éducative occidentale. C'est pourquoi je défends face à une éducation iconoclaste, dans le sillage du

Alberto Filipe Araújo

« Cercle d'Eranos », et en particulier influencé par l'œuvre pluridisciplinaire de Jean-Jacques Wunenburger, l'urgence de relancer le débat au sein des sciences de l'éducation sur le rôle vivificateur de l'imagination, soit dans la constitution des grandes idées éducatives dont les principaux exemples sont l'idée de l'« homme nouveau »⁶⁴, l'idée de « progrès »⁶⁵, l'idée de « perfectibilité »⁶⁶, l'idée de « raison »⁶⁷, entre autres ; soit dans le discours pédagogique lui-même et des pratiques qui en découlent⁶⁸.

Bibliographie

Araújo, Alberto Filipe, *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia, Ismai, 2004.

Araújo, Alberto Filipe; Araújo, Joaquim Machado de, *Figuras do Imaginário Educacional. Para um Novo Espírito Pedagógico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2004.

Avanzini, Guy (dir.), *La Pédagogie au 20^e siècle*, Toulouse, Privat, 1975.

Bachelard, Gaston, *La Poétique de la Rêverie*, 4^e éd., Paris, PUF, 1984.

Baczko, Bronislaw, « Former l'homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française », in *Libre*, 8, 1980, p. 89-132.

Bancaud-Maenen, Florence, *Le roman de formation au XVIII^e siècle*, Paris, Nathan, 1998.

Bernard, Michel, *Critique des fondements de l'éducation ou Généalogie du pouvoir et de l'impouvoir d'un discours*, Paris, Chiron, 1988.

Benoist, Luc, *Le Compagnonnage et les métiers*, 4^e éd., Paris, PUF (Que sais-je?), 1980.

Bouriau, Christophe, *Qu'est-ce que l'imagination*, Paris, Vrin, 2003.

Brunel, Pierre, *Le Mythe de la Métamorphose*, Paris, Armand Colin, 1974.

Carvalho, José Carlos de Paula,



- Imaginário e Metodologia. Hermenêutica dos Símbolos e Estórias da Vida*, Londrina, UEL, 1998.
- Cassirer, Ernst, *La Philosophie des Formes Symboliques*, 1^{er} Vol., *Le langage*, Trad. de Jean Lacoste, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.
- Cassirer, Ernst, *La Philosophie des Formes Symboliques*, 2^e Vol., *La pensée mythique*, Trad. de Jean Lacoste, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.
- Cassirer, Ernst, *La Philosophie des Formes Symboliques*, 3^e Vol., *La phénoménologie de la connaissance*, Trad. de Claude Fronty, Paris, Les Éditions de Minuit, 1981.
- Charbonnel, Nanine, *Les Aventures de la Métaphore*, 3 Vol., Strasbourg, PUS, 1991-1993.
- Duborgel Bruno, *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse, Privat, 1983.
- Durand, Gilbert, *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1984.
- Durand, Gilbert, *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*, 10^e éd., Paris, Dunod, 1984.
- Durand, Yves, *Imaginário e Psicologia*, in Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (dir.), *Variações sobre o Imaginário. Domínios. Teorizações. Práticas Hermenêuticas*, Lisboa, Instituto Piaget, 2003, p. 169-201.
- Eliade, Mircea, *Rites, sociétés secrètes*, Paris, Gallimard, 1976.
- Egan, Kieran, *Imagination in Teaching and Learning. Ages 8 to 15*, London, Routledge, 1992.
- Egan, Kieran, *An imaginative approach to teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- Fabre, Michel, *Penser la Formation*, Paris, PUF, 1994.
- Garin, Eugenio, *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance 1400-1600*, Trad. par Jacqueline Humbert, Paris, Fayard, 1995.
- Gennari, Mario, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Gennari, Mario, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2005.
- Gennari, Mario, *Formazione*, In *Enciclopedia Filosofica*, Vol. V. Milano, Bompiani, 2006, p. 4413-4418.
- Hakl, Hans Thomas, *Der verborgene Geist von Eranos. Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik. Eine alternative Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts*, Bretten, Scientia Nova, Verlag Neue Wissenschaft, 2001.
- Hameline, Daniel ; Charbonnel, Nanine, *L'Éducation et ses Métaphores, Fascicule 1 – Croissance et Culture Végétale*, Genève, Université de Genève, 1982.
- Hameline, Daniel, *L'Éducation, ses Images et son Propos*, Paris, ESF, 1986.
- Hameline, Daniel, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2000.
- Houssaye, Jean, *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992.
- Huyghe, René, *Les puissances de l'image : bilan d'une psychologie de l'art*, Paris, Flammarion, 1965.
- Jaeger, Werner, *Paideia. La formation de l'homme grec*, Trad. de André et Simone Devyver, Paris, Gallimard, 1988.
- Jean, Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1991.
- Jolibert, Bernard, *Raison et Éducation*, Paris, Klincksieck, 1987.
- Mottana, Paolo, *L'Opera dello Sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2002.
- Mottana, Paolo, *La Visione Smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Milano, Mimesis i cabiri, 2004.
- Mottana, Paolo, *Miti d'Oggi nell'Educazione. E opportune contromisure*, 2^a ed.,



- Milano, Franco Angeli, 2004.
- Moureau, Didier, *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin, 2011.
- Passmore, John, *The Philosophy of Teaching*, London, Duckworth, 1980. [Voir le Chap. 8. Cultivating Imagination, pp. 145-165].
- Passmore, John, *A perfectibilidade do Homem*, Trad. de Jesualdo Correia, Rio de Janeiro, Topbooks, 2004.
- Postman, Neil, *O Fim da Educação. Re-definindo o Valor da Escola*. Trad. de Cassilda Alcobia, Lisboa, Relógio d'Água, 2002.
- Reboul, Olivier, *Le Langage de l'Éducation*, Paris, PUF, 1984.
- Reboul, Olivier, *Les Valeurs de l'Éducation*, Paris, PUF, 1992.
- Reboul, Olivier, *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique*, 2^e éd., Paris, PUF, 1994.
- Resweber, Jean-Paul, *Les Pédagogies Nouvelles*, 7^e éd., Paris, PUF (« Que sais-je ? »), 2011.
- Ricoeur, Paul, *Finitude et Culpabilité. II – La Symbolique du Mal*, Paris, Aubier, 1976.
- Ricoeur, Paul, *La métaphore vive*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- Silva, Carlos H. do Carmo (2001), « Das fantasias escolares à disciplina da imaginação. A importância do imaginário como referencial epistémico na arte duma educação consciente ». In Alberto Filipe Araújo; Justino Magalhães; Joaquim Machado de Araújo (dir.), *História, Educação e Imaginário (Actas do V Colóquio de História, Educação e Imaginário, Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2000)*, Braga, IEP/CEEP/UM, 2001, p. 25-59.
- Sironneau, Jean-Pierre, *Sécularisation et Religions Politiques*, Mouton, La Haye, 1982.
- Sironneau, Jean-Pierre, *Figures de l'Imaginaire Religieux et Dérive Idéologique*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- Sironneau, Jean-Pierre, « Idéologie et Mythe », In Danièle Chauvin, André Siganos ; Philippe Walter (dir.). *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*, Paris, Imago, 2005, p. 183-192.
- Sola, Giancarla, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2003.
- Taguieff, Pierre-André, *Le sens du progrès : une approche historique et philosophique*, Paris, Flammarion, 2004.
- Wunenburger, Jean-Jacques, *La raison contradictoire*, Paris, Albin Michel, 1990.
- Wunenburger, Jean-Jacques, « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », in Renée Bouveresse (dir.), *Éducation et Philosophie. Écrits en L'Honneur D'Olivier Reboul*, Paris, PUF, 1993, p. 59-69.
- Wunenburger, Jean-Jacques, *L'imagination*, 2^e éd., Paris, PUF, 1995.
- Wunenburger, Jean-Jacques, *Philosophie des images*, Paris, PUF, 1997.
- Wunenburger, Jean-Jacques, « L'utopie pédagogique de Gaston Bachelard », in Alberto Filipe Araújo ; Justino Magalhães (dir.), *História, Educação e Utopia*, Braga, IEP/CEEP/UM, 1998, p. 53-60.
- Wunenburger, Jean-Jacques, « L'Arbre aux Images. Introduction à une Topique de l'Imaginaire », in Alberto Filipe Araújo ; Justino Magalhães (dir.), *História, Educação e Imaginário*, Braga, IEP/CEEP/UM, 2000, p. 9-18.
- Wunenburger, Jean-Jacques, *L'Imaginaire*, Paris, PUF, 2003.
- Wunenburger, Jean-Jacques; Araújo, Alberto Filipe, « Introdução ao Imaginário », in Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (dir.), *Variações sobre o Imaginário. Domínios. Teorizações. Práticas Hermenêuticas*, Lisboa, Instituto Piaget, 2003, p. 23-44.
- Wunenburger, Jean-Jacques; Araújo, Alberto Filipe, *Educação e Imaginário. Introdução a uma filosofia do imaginário educacional*, S. Paulo, Cortez Editora, 2006.
- Wunenburger, Jean-Jacques, « La créativité imaginative, le paradigme autopoïétique



(E. Kant, G. Bachelard, H. Corbin) », in Cynthia Fleury (dir.), *Imagination, imaginaire, imaginal*, Paris, PUF, p. 153-182.

Wunenburger, Jean-Jacques, « La métamorphose de l'âme », *Encyclopédie de L'Agora*, 2006, p. 1-6. Disponible en ligne, <http://www.agora.qc.ca>, acedido em 17-09-2011.

Wunenburger, Jean-Jacques, *L'Imagination mode d'emploi ? Une science de l'imaginaire au service de la créativité*, Paris, Éditions Manucius, 2011.

Notes

*Je tiens à remercier très sincèrement le Professeur Jean-Pierre Sironneau pour ses commentaires et révision du texte.

¹ Jean-Jacques Wunenburger, « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », in Renée Bouveresse (dir.), *Éducation et Philosophie. Écrits en L'Honneur D'Olivier Reboul*, Paris, PUF, 1993, p. 67.

² Voir Hans Thomas Hakl, *Der verborgene Geist von Eranos. Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik. Eine alternative Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts*, Bretten, Scientia Nova, Verlag Neue Wissenschaft, 2001.

³ Voir Jean-Jacques Wunenburger, *La raison contradictoire*, Paris, Albin Michel, 1990.

⁴ Voir Jean-Jacques Wunenburger, « L'Arbre aux Images. Introduction à une Topique de l'Imaginaire », in Alberto Filipe Araújo ; Justino Magalhães (dir.), *História, Educação e Imaginário*, Braga, IEP/CEEP/UM, 2000, p. 9-18.

⁵ Voir Jean Houssaye, *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992 ; Didier Moureau, *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin, 2011 ; Olivier Reboul, *Les Valeurs de l'Éducation*, Paris, PUF, 1992.

⁶ À cet égard je tiens à souligner que l'éducation moderne planifiée par la raison et

convaincue qu'elle seule pourrait engendrer des événements conformes aux décrets de la volonté humaine n'est qu'un leurre. En plus, l'éducation moderne, décalquée de la science mécaniste, prétend opposer à l'action morale de l'éducation une raison qui ne s'intéresse qu'au calcul, à la causalité physique et à la perfectibilité indéfinie du genre humain due soit au progrès continu de la raison elle-même, soit au progrès de la technique moderne. En ce qui me concerne, je me situe dans la tradition grecque, avec sa visée à la fois morale, et sa visée anthropologique. En effet, c'est bien du pouvoir ontologique de l'éducation qu'il s'agit, puisque « l'instruction moderne n'atteint que la surface de l'homme car elle n'a pas la puissance de la *Bildung* qui se dégage, comme on l'a dit, du *medium* de la langue » (Didier Moureau, *Éducation et théorie morale*, p. 144), sans cependant oublier la teneur éthique, en tenant-compte des théories morales qui la soutiennent, toujours qui (à condition qu'elle) recèle tout l'acte éducatif (*Ibid.*, p. 107-123). L'éducation, en proie à ses obligations d'accomplir ses tâches bureaucratiques, a vite oublié son devoir de former autrui dans la perspective du « déploiement du soi » (*Ibid.*, p. 274-283). Autrement dit, l'homme pour atteindre sa dignité humaine a besoin de se perfectionner soit par les savoirs, soit par l'action. C'est pourquoi la *Bildung* est extra-morale: « La *Bildung* est bien déploiement de soi qui englobe l'homme dans sa totalité, et elle excède le perfectionnement moral kantien. Là est le critère recherché, dans cet horizon de la plénitude et de l'accomplissement de l'homme; il permet de juger tout œuvre comme œuvre humaine et de comprendre pourquoi les 'œuvres de grand style' sont formatrices. L'œuvre de 'Grand Style' survit à son auteur parce qu'elle communique l'étincelle d'énergie à ceux qui la rencontreront. Et



cette transmission, Humboldt la nomme *Esprit*. L'esprit de l'humanité est ce quelque chose qui permet d'accroître le concept d'humanité tout en définissant celui de l'humanité » (*Ibid.*, p. 283).

⁷ Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », *Encyclopédie de L'Agora*, 2006, p. 1. En ligne <http://www.abora.qc.ca>, (Page consultée le 17-09-2011).

⁸ *Ibid.*, p. 1 ; Guy Avanzini (dir.), *La Pédagogie au 20^e siècle*, Toulouse, Privat, 1975.

⁹ Voir Jean-Paul Resweber, *Les Pédagogies Nouvelles*, 7^e éd., Paris, PUF (« Que sais-je ? »), 2011.

¹⁰ Voir Michel Bernard, *Critique des fondements de l'éducation ou Généalogie du pouvoir et de l'impouvoir d'un discours*, Paris, Chiron, 1988.

¹¹ Bernard Jolibert, *Raison et Éducation*, Paris, Klincksieck, 1987, p. 53 et p. 69.

¹² Voir Eugenio Garin, *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance 1400-1600*, Trad. par Jacqueline Humbert, Paris, Fayard, 1995.

¹³ Werner Jaeger, *Paideia. La formation de l'homme grec*, Trad. de André et Simone Devyver, Paris, Gallimard, 1988.

¹⁴ Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », p. 2.

¹⁵ *Ibid.*, p. 2.

¹⁶ *Ibid.*, p. 2.

¹⁷ Werner Jaeger, *Paideia. La formation de l'homme grec*, p. 27-41. Si les Anciens cherchaient le bonheur dans la vertu, on doit accepter que le but dernier est celui de former des hommes vertueux, c'est-à-dire des hommes formés sous le signe de l'*excellence* en tant que force réelle et singulière non séparée de la culture intérieure et de la culture extérieure: « L'Antiquité ne connaissait pas la marche du progrès, puisque son objectif était de former un homme à l'*excellence* en cherchant à atteindre la véritable

valeur de l'humanité, afin qu'il attirât comme idéal tous les autres hommes dans leur projet de perfectionnement. Mais cet idéal était accessible à la pensée, à l'imagination et à la sensibilité, puisque présent dans les modèles de la *paideia* et dans les formes esthétiques » (*Ibid.*, p. 276-77).

¹⁸ Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », p. 2.

¹⁹ Voir la contribution de Wilhelm Humboldt à la théorie du déploiement de soi (Didier Moureau, *Éducation et théorie morale*, p. 274 et p. 283). La « *Bildung* » vise à l'amélioration et au perfectionnement intérieur de l'homme et à apaiser le tourment intérieur qui le consume. C'est toujours une « tentative pour se comprendre soi-même par l'auto-réflexion, et en orientant son action pour se rendre libre et indépendant. [...] La *Bildung* est bien déploiement de soi qui englobe l'homme dans sa totalité, et elle excède le perfectionnement moral kantien » (*Ibid.*, p. 281 et p. 283). Dans la continuation, et déjà à propos de Herder, Didier Moureau pose la question: « Qu'est-ce que le soi? Ma forme m'appartient, mais je ne suis pas 'ma' forme (enfance, adulte). Ce n'est ni la sensibilité ni l'imagination, ni le désir. Aussi, le principe du *Selbst* ne peut-il être approché par le raisonnement, mais peut être expérimenté comme sentiment de soi et conscience de soi, dit Herder. Ce principe d'individuation, et par là il s'écarte de la notion stoïcienne, est un principe croissant, qui ne parcourt pas tous les êtres avec la même intensité et qui se nourrit de lui-même dès qu'il se développe. Ce principe d'individuation, dans la vie sociale, c'est l'éducation comme prise en charge des forces de vie de la communauté qui le réalise. L'éducation rend à son tour possible la culture comme autoformation des adultes, lorsque le sentiment de soi s'est renforcé de la conscience de soi » (*Ibid.*, p. 157-158).



²⁰ Florence Bancaud-Maenen, *Le roman de formation au XVIII^e siècle*, Paris, Nathan, 1998.

²¹ Giancarla, Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2003.

²² Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », p. 3.

²³ Florence Bancaud-Maenen, *Le roman de formation au XVIII^e siècle*, p. 32-35.

²⁴ Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2000, p. 29-33.

²⁵ *Ibid.*, p. 29-30.

²⁶ Voir Pierre Brunel, *Le Mythe de la Métamorphose*, Paris, Armand Colin, 1974.

²⁷ Didier Moureau, *Éducation et théorie morale*, p. 157-159.

²⁸ Voir Daniel Hameline, *L'Éducation, ses Images et son Propos*, Paris, ESF, 1986 ; Nanine Charbonnel, *Les Aventures de la Métaphore*, 3 Vol., Strasbourg, PUS, 1991-1993.

²⁹ Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », p. 3.

³⁰ *Ibid.*, p. 3.

³¹ *Ibid.*, p. 4-5.

³² *Ibid.*, p. 3.

³³ Voir Luc Benoist, *Le Compagnon et les métiers*, 4^e éd., Paris, PUF (Que sais-je?), 1980.

³⁴ Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », p. 3. D'après l'auteur le sens de la fraternité initiatique doit être cherché du côté de l'institution médiévale du compagnonnage : « Né dans la confrérie des tailleurs de pierre des cathédrales, le compagnonnage constitue une sorte de fraternité initiatique et hiérarchique qui conduit chaque apprenti à une perfection technique, selon des degrés ritualisés, inséparable d'une transformation morale d'une haute rigueur. Symbolisée par la fabrication du chef-d'œu

vre, la métamorphose de l'apprenti en compagnon s'achève en celle de maître, qui le rend à son tour responsable de la transmission des rites et mythes de la confrérie ».

³⁵ Voir Mircea Eliade, *Rites, sociétés secrètes*, Paris, Gallimard, 1976; Didier Moureau, *Éducation et théorie morale*, p. 125-159.

³⁶ Jean-Jacques Wunenburger, « La métamorphose de l'âme », p. 4.

³⁷ *Ibid.*, p. 4.

³⁸ *Ibid.*, p. 4.

³⁹ Daniel Hameline, *L'Éducation, ses Images et son Propos*, p. 141-166.

⁴⁰ Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, p. 49 ; Daniel Hameline, *L'Éducation, ses Images et son Propos*, 182-185.

⁴¹ Voir Jean-Jacques Wunenburger, *L'imagination*, 2^e éd., Paris, PUF, 1995 ; Jean-Jacques Wunenburger, *L'Imagination mode d'emploi ? Une science de l'imaginaire au service de la créativité*, Paris, éditions Manucius, 2011.

⁴² Voir Jean-Jacques Wunenburger, *L'Imaginaire*, Paris, PUF, 2003.

⁴³ Voir Daniel Hameline, *L'Éducation, ses Images et son Propos*.

⁴⁴ Voir Nanine Charbonnel, *Les Aventures de la Métaphore*.

⁴⁵ Jean-Jacques Wunenburger, « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », p. 59.

⁴⁶ À cet égard il est important de remarquer les positions défendues par Daniel Hameline, quoique plus nuancées que celle de Nanine Charbonnel en ce qui concerne au statut de l'imaginaire dans les Sciences de l'Éducation et particulièrement dans la Philosophie de l'Éducation, voir Daniel Hameline, *L'Éducation, ses Images et son Propos*, et Nanine Charbonnel, *La Tâche Aveugle. Les Aventures de la Métaphore*, p. 246-305.

⁴⁷ Jean-Jacques Wunenburger, *La raison contradictoire*.



⁴⁸ Jean-Jacques Wunenburger, « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », p. 61.

⁴⁹ Voir Ernst Cassirer, *La Philosophie des Formes Symboliques*, 3 Vols., Paris, Les Éditions de Minuit, 1979-1981.

⁵⁰ Jean-Pierre Sironneau, « Idéologie et Mythe », in Danièle Chauvin, André Siganos ; Philippe Walter (dir.). *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*, Paris, Imago, 2005, p. 187.

⁵¹ Jean-Jacques Wunenburger, « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », p. 62. Voir l'analyse de l'auteur dans son livre *L'Imagination mode d'emploi ? Une science de l'imaginaire au service de la créativité*, Paris, Éditions Manucius, 2011.

⁵² Voir Michel Fabre, *Penser la Formation*. Paris, PUF, 1994 ; Mario Gennari, « Formazione », in *Enciclopedia Filosofica*, Vol. V. Milano, Bompiani, 2006, p. 4413-4418.

⁵³ Voir Giancarla Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2003.

⁵⁴ Jean-Jacques Wunenburger, « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », p. 63-63.

⁵⁵ Jean-Jacques Wunenburger, « L'utopie pédagogique de Gaston Bachelard », in Alberto Filipe Araújo ; Justino Magalhães (dir.), *História, Educação e Utopia*, Braga, IEP/CEEP/UM, 1998, p. 59.

⁵⁶ Voir René Huyghe, *Les puissances de l'image : bilan d'une psychologie de l'art*, Paris, Flammarion, 1965.

⁵⁷ Jean-Jacques Wunenburger, « L'Arbre aux Images. Introduction à une Topique de l'Imaginaire », in Alberto Filipe Araújo ; Justino Magalhães (dir.), *História, Educação e Imaginário*, Braga, IEP/CEEP/UM, 2000, p. 15-16.

⁵⁸ Olivier Reboul, *Les Valeurs de l'Éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 218.

⁵⁹ Daniel Hameline ; Nanine Charbonnel,

L'Éducation et ses Métaphores, Fascicule 1 – Croissance et Culture Végétale, Genève, Université de Genève, 1982, p. 6.

⁶⁰ Voir Paul Ricoeur, *La métaphore vive*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

⁶¹ À ce propos, Jean-Jacques Wunenburger, dans son étude « La 'Bildung' ou l'imagination dans l'éducation », p. 65-66, ne cesse pas de remarquer que « L'imagination ne renouvelle pas seulement la donation sensible du monde, mais permet d'élargir le champ de nos pensées. En se greffant sur un mode de relation symbolique, l'imagination permet de se détacher du seul monde des signaux et de signes, des codes univoques, qui constituent l'objectivité du monde commun, et d'enrichir l'expérience par de significations latentes secondes. La représentation symbolique n'est plus renvoi à un signifié déterminé mais à une chaîne invisible de sens motivés virtuels, qui met au jour des connexions plurielles. [...] La symbolique devient ainsi un mode noétique par lequel le visible indique une épaisseur intelligible et où l'intelligible se trouve projeté dans un espace de choses lésées par des images et des mots nouveaux ».

⁶² Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse, Privat, 1983, p. 423.

⁶³ *Ibid.*, p. 421-435; Jean-Jacques Wunenburger, « L'utopie pédagogique de Gaston Bachelard », p. 53-60.

⁶⁴ Voir Bronislaw Baczko, « Former l'homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française », in *Libre*, 8, 1980, p. 89-132.

⁶⁵ Pierre-André Taguieff, *Le sens du progrès : une approche historique et philosophique*, Paris, Flammarion, 2004.

⁶⁶ Voir John Passmore, *A perfectibilidade do Homem*, Trad. de Jesualdo Correia, Rio de Janeiro, Topbooks, 2004.

⁶⁷ Voir Bernard Jolibert, *Raison et Éducation*.



⁶⁸ Voir Alberto Filipe Araújo; Joaquim Machado de Araújo, *Figuras do Imaginário Educacional. Para um Novo Espírito Pedagógico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2004; Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie. De*

l'iconoclasme scolaire à la culture des songes; Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning. Ages 8 to 15*, London, Routledge, 1992 et aussi *An imaginative approach to teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.