

**Pour enseigner
l'imagination est au cœur de l'apprendre.**

Raynaud Serra Patrice : Docteur en Sciences de l'éducation (*Philosophie*). Aix-Marseille Université - Peyron-Bonjan Christiane : Professeur Émérite. Aix-Marseille Université.

Résumé en français

À partir du constat de l'absence de considération de l'imagination par les enseignants pour permettre à leurs élèves d'apprendre, la recherche s'est efforcée, par l'interprétation de textes de faire des liens entre d'une part l'imagination, du côté des pédagogues puis des philosophes, d'autre part l'apprendre, du côté de deux théoriciens de l'apprentissage.

La thèse s'élabore à partir du schématisme kantien. L'imagination produit le schématisme, autrement appelé analogie de l'expérience qui conduit à *prendre* un objet. Ce n'est donc pas l'apprendre qui fait preuve ou non d'imagination mais l'imagination dans sa configuration présentative qui permet de prendre, d'apprendre, parce qu'un lien a pu être établi, puis deux liens comparés.

Mots clés : imagination, apprendre, schématisme, philosophie, pédagogie.

Résumé en anglais

Because of the acknowledgment of teachers' lack of consideration for imagination in their pupils' process of learning, this study attempts to establish a link between, on the one hand, imagination as exposed by educationalists and philosophers, and, on the other hand, learning as presented by two specialists in the learning theory.

This thesis is founded on Kant's schematism. Imagination engenders schematism—also called *analogy of experience*—which leads to *ap-prehend* (i.e. *learn*) an object. Therefore, it is not in the process of learning that imagination is manifested or not but it is imagination that, in its presentative configuration, enables one to *prehend* (take), to *ap-prehend* (learn) because a connection has been made, then two connections compared.

Keywords: imagination, learning, schematism, philosophy, pedagogy.

Introduction

Nos préoccupations sur la manière dont les élèves deviennent responsables en répondant aux questions et problèmes qui leur sont posés en salle de classe, nous ont conduits à considérer l'imagination en tant que faculté leur permettant d'oser formuler des propositions, des réponses.

Nous avons été surpris de voir que les enseignants considèrent peu l'imagination comme faculté permettant à leurs élèves d'apprendre. Nous avons alors regardé les textes des pédagogues puis des philosophes afin de mieux comprendre les relations entre l'imagination et l'apprendre ; relations que nous avons croisées avec les écrits de deux théoriciens de l'apprentissage pour lesquels apprendre se tient entre assimilation et accommodation, autrement dit qu'un apprentissage ne vaut que s'il est transférable. La surprise de la recherche vient du fait qu'il ne peut y avoir transfert que par recherche des similitudes, des ressemblances à partir d'un travail sur la forme de l'analogie.

C'est cette mise en évidence de l'analogie de l'expérience qui place l'imagination au cœur de l'apprendre parce que l'apprendre est le prolongement de l'imagination présentative qui permet d'être en attente d'un terme à venir, d'un terme à prendre.

Ainsi l'attention et la volonté, facultés reines pour les enseignants, deviennent attente d'une expérience qui révélera et validera les termes des analogies de construction et analogies de l'expérience.

Nous allons retracer le parcours qui nous a conduit au schématisme (analogie de l'expérience). Ce parcours est présenté dans l'écrit de la thèse en trois parties : 1. *Empirie* ; 2. *Théories* ; 3. *Thèse*.

Dans l'introduction de la thèse nous nous appuyons sur une analyse étymologique du mot méthodologie faite par Martin Heidegger¹ dans *Introduction à la métaphysique*. Nous n'avons pas discuté ce que nous avons pris pour une analyse étymologique à partir du grec : chemin *odo*, vers *meth*, logos : qui pourrait être traduit par *chemin vers ce qui permet de collecter ensemble* – où logos est rapproché de *legein*, collecter.

Ce qui nous intéresse en introduction c'est d'interroger la notion de collecte à partir du mot méthodologie et donc d'interroger la méthodologie à la fois sur le discours qu'elle pourra tenir ou produire et sur le discours à partir duquel elle procède afin d'établir au terme un discours sur le discours en ayant mis en évidence une référence, une médiation. Serons-nous alors en mesure de déterminer un type de méthodologie spécifique ? Plus simplement de mieux dire ce qu'il en est de la méthode interprétative et de déterminer la portée de la faculté "imagination" en lien avec l'apprendre.

1. Empirie

L'*Empirie* s'intéresse au milieu au sein duquel l'imagination est ou n'est pas en lien avec l'apprendre.

1.1. Quatre entretiens semi-directifs et vingt questionnaires

Nous commençons par demander à quatre enseignants de collège en français et mathématiques : « *Quelles sont les aptitudes, facultés, capacités qui permettent à vos élèves d'apprendre ?* ». Seul un enseignant de français mentionne l'imagination quand les élèves convoquent des arguments dans des débats.

Un questionnaire est présenté trois mois plus tard : il s'agit de choisir et classer cinq facultés parmi dix-neuf, qui permettent aux élèves d'apprendre. L'imagination est mentionnée cinq fois sur dix dans les deux corps enseignants : elle est mieux classée en mathématiques, trois fois en deuxième position, qu'en lettres, trois fois en troisième place.

¹ Nous avons mené une réflexion concernant Heidegger et la cohérence de ses propos en lien avec ses engagements politiques et l'absence d'un quelconque propos sur cette attitude. Les dires de Derrida et Gadamer lors de la conférence de Heidelberg, nous permettent de garder les écrits de ce penseur majeur du XX^e siècle.

Nous constatons ensuite l'absence de cohérence entre ces deux premiers recueils de données : le seul enseignant qui l'a mentionnée dans l'entretien ne la retient pas dans le questionnaire.

Par ailleurs, comment déterminer si la mention de l'imagination renvoie à l'invocation de l'imagination ou au fait de *travailler l'imagination* ou encore aux liens entre apprendre et imaginer.

Il nous semble alors que le mot imagination accorde une grande latitude entre signifiant et signifié. Afin de comprendre cet écart nous regardons les textes de lois qui régissent l'éducation nationale pour y chercher une cohérence.

Nous ferons la même opération avec des textes pédagogiques où l'imagination est mentionnée. Nous opérons une distinction chez les pédagogues selon qu'ils mentionnent ou mettent en exergue l'imagination. Les premiers sont dans la partie *Empirie*, les seconds en *Théories*.

1.1. Textes de lois et pédagogues

La quête d'une référence stable dans les textes de lois puis chez les pédagogues a été infructueuse. Si le programme de mathématiques de 2008 annonce : « *Faire des mathématiques c'est se les approprier par l'imagination* » (BO n°6 Math, p.4), paraphrase pour dire que l'imagination permet d'apprendre, aucune mention dans le programme de 2015. Par ailleurs, le *Socle* de 2015 ne la sollicite pas dans le *Domaine 2 des méthodes pour apprendre* mais dans les *Domaines 4 et 5* pour inventer, amener une touche esthétique et travailler autour du projet.

La cohérence s'annonce immédiatement difficile dans les textes des pédagogues, puisque Célestin Freinet, considéré par beaucoup comme le chantre d'une pédagogie fondée sur l'imagination, ne la mentionne pas dans ses écrits : une recherche numérique dans la base de données élaborée à partir de ses écrits se révèle infructueuse : Quel crédit accorder à ceux qui la revendiquent ?

Le recueil de références est très contrasté entre l'imagination créatrice pour apprendre chez La Garanderie et l'indifférence ou la timidité de la plupart des pédagogues quant à cette faculté.

Nous approfondissons alors théoriquement la notion auprès d'auteurs qui traitent de l'imagination dans son rapport à la connaissance et nous tournons vers les références philosophiques glanées chez les pédagogues Meirieu, La Garanderie, Duborgel, puis chez les professeurs d'université qui recommandent des philosophes contemporains tels Bachelard, Castoriadis, Sartre. Ces trois philosophes sont eux-mêmes pourvoyeurs de références : Aristote, Spinoza, Kant.

2. Théories

Si les lectures philosophiques nous ont rassurés quant à la propension de l'imagination pour appréhender le réel, nous avons également noté qu'elle était souvent sous contrôle ou hors de contrôle. Les auteurs l'affublent de divers épithètes comme pour continuer à la marquer du sceau de sa naissance chez Aristote qui la nomme *phantasia* et la définit à la fois comme frustre et supérieure.

L'hypothèse de Kant qui se demande si elle n'est pas *souvenir* et, ou *discernement*, intercale entre les deux *l'esprit*, avant de considérer *l'entendement* et la *raison* : cette interposition entre souvenir et discernement vient ouvrir les souvenirs au discernement dans une attitude toute proche du parcours dialectique de Platon où le *bourbier des images (eikonas)* doit être convoqué par la *pensée discursive (dianoia)* pour échapper à l'emprise de la *croissance (pistis)* et ainsi passer de la sphère de *l'opinion (doxa)* à celle de *l'intellection (noos)*.

Remarquons que si le père de la philosophie ne nomme pas l'imagination, il est le seul à présenter son maître Socrate invitant le premier éducateur-instructeur Glaucon à ne pas aveugler *l'œil de l'âme* des enchaînés du fond de la Caverne avec un terme *inconnu* mais à le *tourner vers* une première source de lumière avec un terme *invisible* qui permet de discerner.

Platon est le seul à mentionner la libération des enchaînés en accordant le plus grand soin à ce que nous repérons être l'imagination via l'hypothèse faite par Kant dans la première *Critique*. Pouvons-nous pour autant considérer que les philosophes qui viennent à sa suite ont les mêmes préoccupations éducatives voire instructives ?

2.1. L'apport des textes philosophiques.

2.1.1. *La phantasia : une extrapolation du parcours dialectique ?*

Aristote nomme *phantasia* cet entre deux qui peut être source d'erreur. Entre sensible et entendement l'imagination est comme la plupart des mots grecs en tension : elle peut être frustrée ou supérieure. Aristote met en garde contre les *Idées en entéléchie* qui viendraient bloquer les dimensions *noétique*, *bouleutique* et *logistique*² de l'imagination supérieure parce qu'elles imposeraient immédiatement une idée toute faite au détriment de la délibération intelligente afin d'appréhender un principe, une *Idée en puissance*. Loin de remettre en cause le monde des Idées de Platon, le disciple a bien lu le parcours dialectique et met en évidence le lien à développer entre le *bourbier des images* et la *pensée discursive*. Pour ce faire Socrate intime à Glaucon de redescendre dans la caverne avec un terme invisible qui permet de discerner et non un terme inconnu qui aveugle. Le monde des Idées, selon Socrate, ne sépare pas l'agir du penser³ : il est une source de références s'il permet de libérer. La référence importe autant que la manière dont elle est présentée par l'éducateur-enseignant.

2.1.2. *Un lieu pour discerner.*

Diversement apprécié par les trois auteurs du XX^e siècle, Bachelard, Castoriadis et Sartre, le lieu ouvert dans le *De l'âme* est recommandé pour considérer *ce-qui-surgit*. Le terme de croyance ferme et définitive qui va finir par s'imposer est signifié par *pistis* ; alors que la croyance qui considère *ce-qui-surgit* comme un quelque chose pas encore défini est dite *upolepsis*. C'est avant que le savoir soit établi de manière stable que se tient l'imagination supérieure, entre les déterminations matérielle et intellectuelle. Vingt-trois siècles plus tard, Sartre développera ce moment ou ce lieu sous le terme de conscience non-thétique en balance avec la conscience réalisante dans *L'imaginaire*.

² Pour l'orthographe de logistique nous préférons écrire *logistique* afin de garder la référence au logos, pas tant comme discours mais comme principe.

³ Voir Arendt, *Condition de l'homme moderne*, page 289.

Castoriadis considère l'imagination première en lutte avec l'imagination seconde. Bachelard recommande l'imagination créante afin que la rêverie soit poétique : le terme de désobjectivation nous a mis sur la piste d'un scientifique en prise à la contemplation dans un monde plus proche du *kosmos* grec, dans une philosophie de l'immanence que du scientisme de Comte qui, selon nous, pose une transcendance depuis l'avenir. Chez Bachelard, le fruit de la contemplation est ensuite à ramener dans les rets du préhensible, du scientifique. Tel est le *nouvel esprit scientifique*, il prend sa source ailleurs : dans l'intime où se tient et s'opère une correspondance avec le *kosmos* ! Nous regrettons cependant que seuls soient considérés les éléments.

2.1.3. Ouvrir le lieu du surgissement parce qu'il y a discernement.

Tel Socrate qui conseille à Glaucon un terme invisible, Aristote recommande la prudence-intelligence, *phronesis*, afin que les images soient appréhendées dans leur surgissement dans le lieu de l'*upolepsis* et qu'il y ait discernement ; soit : débat(s), réflexion(s), référence(s).

La Liberté est au bout du parcours *Éthique* de Spinoza qui s'origine dans un borbier des images où la seule perception ne peut prétendre à une quelconque connaissance ; ensuite l'imagination est exposée de références en références afin qu'elle discerne, considère les causes, puis les causes premières, puis conceptualise dans le troisième genre de connaissance quand elle se dissout dans la pensée intuitive.

Sans parler de parcours de libération, Kant compte parmi les pèlerins : il termine la première *Critique* en considérant la route à venir à partir de l'attitude critique, attitude qui discerne. Kant renvoie l'imagination reproductrice, que nous assimilons à l'imagination de la partie II d'*Éthique*, à la psychologie, et l'imagination raisonnable, semblable à celle de la partie IV d'*Éthique*, aux liaisons intellectuelles des dogmatiques ; selon nous Kant se tient dans le lieu de la troisième antinomie et donne tout au long de la *Critique de la Raison pure* de quoi discerner, des outils pour le discernement. C'est ainsi que l'imagination liée à la conscience pourrait être « *souvenir, esprit, discernement et peut-être même entendement et raison* ». Liée à la conscience.

Car, comment une référence, correspondant dans son mode d'apparition à un *Transcendant, Idée en entéléchie*, peut-elle être appréhendée autrement que par l'opinion dogmatique ou l'illusion empirique, si ce n'est pas la mise en hypothèse et la problématisation ?

Voilà la conversion chez Kant : illusion et opinion sont considérées par l'hypothèse. Ce sont à la fois les *Transcendants*, opinions, *Idées en entéléchie*, et les illusions, matérialité, *bourbier des images*, qui sont appréhendées ensembles afin que la *synthèse figurée*, autrement dit l'imagination productive, synthétise deux attitudes ayant été discernées.

Mais comment discerner ? Jean Beaufret considère la présentation qui pour lui est centrale dans la première *Critique*. Il met en évidence quatre présentations : deux faibles l'*exemple* et le *symbole*, et deux fortes la *construction mathématique* et le *schématisme*.

Le schématisme va peu à peu apparaître comme la configuration qui permet de lier homogène et hétérogène à partir de l'analogie. C'est ainsi que suite aux considérations de l'*Analytique transcendantale* de la première *Critique* où l'imagination *parcourt, reçoit, lie*, nous avons, semble-t-il, *parcouru* les textes philosophiques et de psychologie cognitive, nous avons alors *reçu* le schématisme avant que de *lier* un faisceau émanant de Kant, Heidegger, Beaufret.

Nous retrouvons ses préoccupations entre homogène, hétérogène puis l'analogie chez Michèle Genthon théoricienne de l'apprentissage et de manière similaire chez Jérôme Seymour Bruner.

2.2. Les psychologues cognitivistes.

Pour apprendre, Bruner met en évidence l'importance d'un saut courageux qui fait suite à une hypothèse fertile et une prévision rusée. Cette prévision et cette hypothèse ne peuvent se faire qu'en regard du savoir passé : de la manière dont le savoir passé a été acquis dépend la manière dont la situation présente sera pourvoyeuse d'un savoir conscient du contexte présent. Contexte garant à l'avenir du discernement entre similaire et semblable, entre hétérogène et homogène. Discernement qui alors permet

d'élaborer l'analogie que nous rapprochons, suite à la lecture de Genthon du noyau permettant le transfert car il tient à la fois du général et du singulier.

Michèle Genthon insiste sur la priorité à appréhender le schéma spécifique qui se présente à l'aune de la situation afin que soit considérée la Schématisation : là se tient le passage de l'assimilation à l'accommodation. Pour Genthon l'apprentissage est valide quand il y a transfert. Cette remarque nous a interpellés et nous nous sommes demandé si le schématisme kantien avait quelque chose à voir avec le transfert et la Schématisation.

Ces deux auteurs considèrent qu'il y a apprentissage s'il y a potentiellement transfert à venir mais pour ce faire, il apparaît qu'il y a dû y avoir un premier transfert, un moment heuristique.

2.3. L'heuristique des allers-retours entre philosophie et psychologie cognitive.

Le passage de Beaufret ci-après n'a pas été immédiatement significatif pour notre thèse.

« ... à la différence des constructions qui sont pleinement intuitives, les schèmes maintiennent, dans l'intuitivité qu'ils procurent aux concepts, un aspect essentiellement discursif. Si, dans une analogie mathématique, lorsque deux termes sont donnés, le troisième l'est tout aussitôt dans son rapport à un quatrième, dans les "analogies de l'expérience", au contraire, même lorsque trois termes sont connus, je ne connais encore avec certitude que le rapport du troisième à un quatrième, et non ce quatrième terme lui-même, que je ne puis demander qu'à l'expérience, ayant cependant "une règle pour l'y chercher et un signe pour l'y découvrir". D'où l'interprétation des schèmes comme autant de méthodes qui ne gardent de l'intuition que ce qu'il faut pour pouvoir "épeler les phénomènes", c'est-à-dire pour chercher dans l'expérience et au fil du temps un phénomène qui soit par exemple à la chute d'un corps ce qu'est à l'échauffement d'une pierre l'action du soleil donnant sur elle, c'est-à-dire sa cause » (Beaufret, 1973, p.95).

Il va l'être peu à peu avec quelques distorsions issues d'une première remarque concernant l'intérêt physique de Kant dans l'analogie de l'expérience. Nous avons alors extrapolé cette configuration, considérant, non plus seulement la quête de l'objet par déduction mais également l'objet dans son apparition à partir des inductions, inférences ou abductions, en insistant sur la mise en évidence des références, concepts convoqués ou à élaborer (*ranger sous un concept* ou *mise en concept*).

3. Thèse.

La *Problématique centrale* précède de peu la thèse où nous posons le schématisme, produit de l'imagination comme la configuration qui conduit à *prendre* un objet. Ce n'est donc pas l'apprendre qui fait preuve ou non d'imagination mais l'imagination dans sa configuration représentative qui permet de prendre, d'apprendre.

3.1. Moment de l'apprendre.

Nous avons pour ce faire, regardé le lien entre le moment de conversion de l'imagination et le moment de l'apprendre. Si les auteurs insistent pour que *ce-qui-surgit* soit considéré en tant que tel, avant que d'être défini, c'est afin que l'imagination considère les représentations, les connaissances dans leur ampleur, leur aura, et non pas seulement dans leur facticité. Considérer, afin de discerner la chose, l'objet, le fait, le phénomène, un événement, une anecdote, un récit, une histoire, une coutume, une civilisation, l'humanité. Laisser surgir puis voir si *ce-qui-surgit* est préhensible.

Alors nous avons considéré l'apprendre depuis ce moment de retenue ou de contemplation (Bachelard). Si *ce-qui-surgit* peut être saisi trop facilement, il n'est pas à prendre, il est déjà pris, appris ! Si *ce-qui-surgit* ne peut être appréhendé, c'est peut-être que l'analogie de l'expérience prévue, le schème envisagé, n'est pas adéquat. Alors, le rangement n'est pas possible.

La sécurité, notre sécurité tend alors à nous livrer aux *Transcendants*, aux *Idées en entéléchie*, voire à un imaginaire social constitué.

3.2. Audace de la conversion.

Par risque, audace, il s'agit de ne pas s'en tenir là ! Pas plus vite à la matérialité qu'à l'intellect prévenait Aristote... Ne pas s'en tenir là car l'apprendre s'origine peut-être là : dans le constat de l'absence d'un « *schème qui épelle le réel* » (Beaufret), voire dans l'appel à l'imagination à en produire un.

L'apprendre commencerait au moment où le constat de l'incapacité à *ranger sous* un concept, amène à *mettre en* concept, c'est-à-dire à rechercher deux objets qui ont pu être liés par une règle afin de voir si ce rapport appliqué à la situation qui nous occupe ne permettrait pas un début de discernement, avant de pouvoir dialectiser. Autrement dit considérer *ce-qui-surgit* à l'aune de l'illusion et l'opinion afin de voir de quelle problématique il retourne afin que l'imagination ne soit plus pourvoyeuse d'illusion mais convertisse l'illusion et l'opinion en amenant une hypothèse ; à partir de laquelle il sera possible ou non de prendre.

Le *Je* qui va prendre ou ne pas prendre, mais qui va s'efforcer d'appréhender la situation, va devoir le faire en ayant déterminé une analogie de l'expérience. Le schématisme, s'il apparaît comme le lien entre imagination et apprendre, apparaît dans ce cadre de l'apprendre, pas tant comme rempart, ni comme contraire mais comme devant mettre en perspective les trois autres présentations *exemple, symbole, construction*, afin que de la nouveauté puisse émerger de *ce-qui-surgit*.

Le dernier temps est de considérer la référence qui a permis de déterminer l'analogie convoquée pour anticiper l'expérience ou pour comparer les deux rapports.

3.3. Trois topiques. Références. Conversion.

Si l'apprendre comme le signale Gadamer⁴ se rapporte à deux dimensions du réel, appréhendées depuis les Grecs sous les régimes de l'immuable et du changement, ces dimensions semblent se retrouver dans la salle de classe sous les auspices de la sécurité de savoirs certains et de l'insécurité face à l'inconnu d'une situation problème. À défendre l'une ou l'autre finalité de l'apprentissage, nous passons à côté de l'attitude critique qui s'appuie sur le schématisme.

3.3.1. Première topique.

⁴ « ... ces concepts sont voisins de deux autres concepts fondamentaux qui sont d'un autre type et d'une autre origine : les concepts de mouvement et de repos. Certes, ces concepts sont également mobilisés dans l'analyse de la structure du *logos*, dans la mesure où seul ce qui est immuable ou au repos peut être objet de connaissance. Et inversement, la connaissance n'est pas possible s'il n'y a pas de différences dans l'être, c'est-à-dire s'il ne se produit aucun changement ou mouvement » (Gadamer, 1964, p.156).

La première topique permet d'appréhender un quatrième objet quand il y a eu configuration par l'analogie, configuration qui permet de concilier l'hétérogène entre les exemples et les symboles qui se présentent pour définir la situation en disant « c'est comme ceci » ou « c'est comme cela ».

3.3.2. *Deuxième topique.*

Elle considère la référence retenue pour l'analogie en se demandant si en choisissant une autre référence le rapport entre le troisième et le quatrième terme aurait été le même ; mais en fait, ici, au lieu de considérer la variation du quatrième terme pour rendre les deux rapports identiques, il s'agit de questionner l'écart perçu entre les deux rapports ; il s'agit de réfléchir.⁵

3.3.3. *Troisième topique.*

Mais, pour questionner l'écart entre les deux rapports et se rendre compte de la manière dont les deux premiers termes ont pu être choisis parce qu'il y a eu discernement à partir d'une référence, il s'agit de permettre un questionnement sur la référence, voire les références elles-mêmes. C'est-à-dire que le quatrième terme n'est plus connu en tant que tel mais lié à un troisième selon un rapport, selon une référence qui, d'après Michel Fabre, est toute relative ! Est-ce pour autant que nous ne pourrions jamais ranger sous ce concept, déduire de ce rapport un objet adéquat ? La troisième topique concerne plus les variations imaginatives dont Ricœur nous a dit qu'elles pouvaient se faire à l'aune de la *mêmeté* recherchée par la technique où l'*ipséité* à l'aune du tragique de la mise en intrigue.

3.3.4. *Références.*

⁵ Nous sortons ici du schématisme tel que présenté par Beaufret, et avons conscience de convoquer la *Critique de la faculté de juger* et le jugement réfléchissant tel que le présente Alquié dans l'édition Gallimard de 1985.

Pour que se mette en place, pour que prenne lieu ce moment de l'apprendre, il est indispensable de considérer comme Kant une source cachée dès le début. Source cachée qui se révèle *in fine* être l'imagination transcendante qui se fraie au sein de la raison un chemin qui permet de conduire de l'illusion à l'hypothèse parce que les *Idées* de la Raison sont discernées.

À partir de là, nous pourrions continuer notre recherche en considérant plus avant ce qui caractérise le *Musée de l'imaginaire* de Duborgel à la lecture des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* de Gilbert Durand, à l'aune de la question : qu'est-ce qui permet qu'un imaginaire ne soit pas un symbole ou un exemple ? ou : nous faut-il choisir entre imaginaire et concept ? voire : quel imaginaire pour quelle culture ?⁶

Nous rejoignons ici les préoccupations de Nietzsche et de Karl Kraus sur la *Grande Littérature*. L'imaginaire se construit-il à partir de l'imagination ? ou l'imagination se construit-elle à partir de l'imaginaire ? Autrement dit les liens entre le bourbier des images et la culture. Ce qui nous intéresserait alors s'énonce : l'imaginaire peut-il être une limite dynamique, le seuil de la conversion ?

3.3.5. Conversion.

En effet quelle référence permet de décider que tel exemple n'est pas la vérité, et tel symbole une théorie en germe ? À quelle référence ou quelle téléologie, pouvons-nous nous fier pour guider l'apprendre ? le savoir suffit-il ? qu'en est-il des liens entre enseigner et éduquer ?

Avons-nous échappé dans ce travail de recherche à une quête technique qui permet de formuler quelques recommandations pratiques voire didactiques afin d'améliorer l'acquisition des savoirs ? Ne serions-nous pas au cœur de la tragédie qui divise les tenants d'un retour au ministère de l'instruction et ceux qui considèrent qu'il faut suivre le désir des élèves ?

⁶ Il y a ici à discerner entre un imaginaire qui serait premier et, selon Castoriadis, une imagination première qui appréhende le flux continu du réel. Flux continu à rapprocher, selon nous, de l'imaginaire premier. À moins que cet imaginaire premier ne soit le bourbier des images, *eikonas*, qu'une seule lettre en grec sépare de la culture, *eikones*. Comme si le *Euh* du doute précédant la question faisait suite à l'exclamation voire l'extase *Ah* comblé par un imaginaire tout puissant.

Le schématisme permet-il de considérer en même temps, sans confusion, le désir des élèves et les exigences du programme ? L'analogie de l'expérience permet-elle d'ouvrir la brèche dans le temps de la pensée recommandée par Arendt dans la *Crise de la culture* ? Nous serions tentés de répondre immédiatement oui alors que les médiations, les références, les termes invisibles sont à présenter pour que les présentations soient articulées.

Dans *La métaphore vive* Ricoeur nous dit que l'imagination vient toujours présenter une énième Idée afin que la pensée conceptuelle pense plus (Ricoeur, 1975, p.384). Il n'y a donc pas à choisir entre imaginaire ou culture mais à convertir l'imagination reproductrice,⁷ en imagination présentative dans et par l'analogie de l'expérience.

3.4. Retour sur la méthodologie.

Même si par réflexion nous avons mis en évidence le moment où nous avons parcouru, reçu et lié des textes d'horizons divers – *verbes retenus par Kant pour décrire l'imagination (synthèse figurée), voir ci-avant 1.2.3.* – et avons finalement retenu le schématisme, il ne nous semble pas qu'il s'agisse à proprement parler de méthodologie. À moins que le discours (logos) qui nous permet d'ordonner notre collecte ramassée dans les champs de la pédagogie, de la psychologie cognitive et la philosophie ne soit lui-même à l'aune de l'heuristique de la synthèse figurée autrement dit de l'imagination. Pour le dire autrement, cette recherche sur l'imagination pouvait-elle être abordée et dépassée autrement que par l'attitude décrite dans l'accueil de ce-qui-surgit et du discernent à partir d'un terme invisible. Ce que nous venons de dire de l'imagination vaut pour un sujet sur l'apprendre. Ainsi la méthodologie de « L'imagination au cœur de l'apprendre » ordonne-t-elle les données recueillies à partir du moment heuristique qui entraîne ce que Bachelard appelle la désobjectivisation afin de produire une connaissance scientifique.

⁷ Conversion de l'imagination que dans *Éthique*, Spinoza situe au moment où l'imagination est confrontée à l'infini où elle confronte ce qui a été défini à l'aune de l'infini.

Conclusion

Remarquons cependant que, pour être présentative, c'est-à-dire tournée vers l'à-venir, l'imagination passe non seulement par la représentation des choses, événements vécus, en les convoquant à nouveau dans une expérience, en les organisant à défaut de les compiler. De par ces multiples rappels et donc multiples organisations vient un moment où elle ne se tourne plus vers le passé mais vers le futur : elle peut alors, parce qu'elle a fait réflexion sur ses représentations, être présentative.

Gageons que les multiples situations d'enseignement permettent à l'élève non seulement de compiler et d'organiser mais de revenir sur ce qui a été appris afin de mesurer l'écart entre ce qu'il sait et la situation présente. Cette attitude de réflexion, si elle ne conduit pas à formaliser le schématisme, semble pouvoir en poser les prémices sans l'entraver.

Même si nous en sommes persuadés, nous ne saurions conseiller à quiconque de considérer le schématisme comme une solution miracle qui permettrait aux élèves d'apprendre. Reste cependant à éclaircir le statut de l'imagination chez l'enseignant donc son rapport, non pas à l'origine, mais à l'appréhension de l'origine des événements : peut-il considérer que chaque élève peut commencer quelque chose dans la chaîne des événements.⁸ Autrement dit, ses élèves sont-ils libres ? Pas sociologiquement, neurologiquement, psychologiquement, législativement, non, la question est : l'espace de la salle de classe est-il un lieu où la liberté de chacun s'exprime en vertu d'exigences ? L'enseignant est-il à même de poser des exigences parce qu'il a connaissance des références qui posent un ailleurs ? Un ailleurs habité de références qui permettent à l'élève de progresser dans son apprendre, ailleurs qui lui permet d'augmenter sa connaissance⁹ ; connaissance liée au futur parce que considérant le passé. Connaissance des références qui lui permettront un jour de présenter afin

⁸ Confer III. *Solution des idées cosmologiques qui portent sur la totalité de la dérivation des événements du monde à partir de leurs causes* (A532/B560-A558/B587] dans la *Critique de la Raison pure*.

⁹ Le concept d'*Auctoritas* est abordé par Arendt dans les pages 158 à 168 de *La crise de la culture* ; il est à croiser avec l'éducation abordée dans les pages 222 à 252 du même ouvrage.

d'inventer. D'inventer ou d'apprendre à apprendre ? D'apprendre à schématiser. D'apprendre à imaginer pour apprendre.

BIBLIOGRAPHIE OUVRAGES :

- Arendt (1961), *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, 1983.
- Arendt, *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard, 1972.
- Aristote (-IVe), *De l'âme. Livre III*. Paris : Vrin, 2010.
- Bachelard, *Poétique de la rêverie*. Paris : PUF, 1968.
- Beaufret J., Kant et la notion de la *Darstellung*. dans : *Dialogue avec Heidegger. II Philosophie moderne*. Paris : Édition de Minuit, 1973 ; p.77-109.
- Bruner J. S., *The process of education*. trad. C. Peyron-Bonjan. Saint Cloud : CREFED, ENS, 1974.
- Castoriadis, *Les carrefours du labyrinthe 5. Fait et à faire*. Paris : Seuil, 2008.
- Derrida, Gadamer, Lacoue-Labarthe, *La conférence de Heidelberg 1988*. Europe : Lignes/imec, 2014.
- Duborgel B., *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse : Privat, 1992.
- Fabre M., *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF, 2011.
- Gadamer (1964), Platon et les présocratiques. dans : *Interroger les Grecs*. Québec : Fides, 2006.
- Genthon M., *Apprentissage – Évaluation – Recherche. Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. Université de Provence : Synthèse de HDR, 1993.
- Heidegger M. (1952), *Introduction à la métaphysique*. Paris : Gallimard, 1967.
- Kant (1781/87), *Critique de la Raison pure*. Paris : Gallimard, 1980.
- Kant (1790), *Critique de la faculté de juger*. Paris : Gallimard 1985.
- Kraus K. (1935), *Troisième nuit de Walpurgis*. Marseille : Agone, 2005.
- Platon (-IVe), *La République. Livre VII*. Paris : Les Belles Lettres, 1993.
- Ricœur, *La métaphore vive*. Paris : Seuil, 1975.
- Ricœur, *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990.
- Sartre (1936), *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris : Gallimard, 1986.
- Spinoza (1677), *Ethique*. Paris : Seuil, 2010.

BIBLIOGRAPHIE DES TEXTES OFFICIELS ET DOCUMENTS UNIVERSITAIRES :

Programmes de l'enseignement des mathématiques. Programmes du collège. Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Ministère de l'éducation nationale.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, décret n°2015-372.

Raynaud Serra P., *L'imagination au cœur de l'apprendre. Interprétations de textes pédagogiques et philosophiques pour l'imagination couplées avec des savoirs en psychologie cognitive.* Aix-Marseille-Université : Thèse de doctorat 2017AIXM0394, 2017.