

Exploration de l'imaginaire des professeurs des écoles : déploiement méthodologique

*Marie-Cécile Charrier**, *Bertrand Bergier***

Résumé : Cet article déploie une réflexion sur les fondements épistémologiques et méthodologiques d'une recherche intitulée « *Imaginaire des professeurs des écoles et apprenance* » (Auteur, 2012), laquelle se veut qualitative et compréhensive. L'imaginaire, en tant que fond commun de l'humanité, réservoir inépuisable de représentations susceptibles de résoudre l'angoisse du temps linéaire et fatal (DURAND G., 1992), y apparaît comme une source particulièrement riche « d'informations » sur les comportements humains, dont l'apprenance est un exemple. Les recherches en sciences humaines présentent parfois un complexe de subjectivité que le monde des images ne soulage pas. Cependant, avec le langage, système à la fois fermé dans les règles de la linguistique (de Saussure) et ouvert grâce à la multivocité des symboles, le chercheur peut espérer trouver un peu de crédibilité. Ainsi, en combinant, pour chaque sujet, un outil d'investigation très normé tel que l'Archétype-Test à 9 éléments (DURAND Y., 1988, 2005) et l'analyse du symbolisme des termes d'un entretien semi-directif sur la formation, il peut espérer harmoniser structuralisme et herméneutique au service du portrait d'un héros contemporain.

Mots-clés : Epistémologie, méthodologie, herméneutique, structuralisme, langage, imaginaire, symbole, mythe, Archétype, Test à 9 éléments, Structures Anthropologiques de l'Imaginaire, entretien, apprenance

Abstract : This article reflects on the epistemological and methodological foundations of research entitled “ The imagination of primary school teachers and “Apprenance”, which wants to be both qualitative and comprehensive. The imagination, common to all humanity, an inexhaustible reservoir of representations capable of solving the anguish caused by the fatal passing of time, is a key element of the study, rich with information on human behaviour, one of which is “Apprenance”. Research into humanities and social sciences has shown us sometimes a complex of subjectivity that the world of images doesn't relieve. However through the use of language, a system which is both closed in by linguistic rules and open through the diversity of the symbols, the researcher can hope to find a certain credibility. Thus, by combining, for each subject, a very standardized investigative tool, like the Archetype-Test 9 elements (Durand Y., 1988.2005)) and the analysis of the symbolism of the terms of a semi-structured interview on training, it is hoped to harmonize structuralism and hermeneutics serving the portrait of a contemporary hero.

Keywords : Epistemology, methodology, hermeneutics, structuralism, language, imagination, symbol, myth, Archetype test with 9 elements, Anthropological structures of the imagination, interview, learning

Cet article prolonge une recherche ayant pour titre « *Imaginaire des professeurs des écoles et apprenance* » (Auteur, 2012). Celle-ci fait vivre ensemble trois domaines qui, à la fois en composent le terreau et les bornes (la carte), et déterminent une topique majeure (la boussole) (FABRE M., 2011). Il s'agit d'un rapport au monde – par l'*imaginaire* -, d'un rapport au

* Post doctorante, PESSOA, UCO

** Professeur, PESSOA, UCO.

savoir – *de type apprenance* –, dans un milieu professionnel, celui *des professeurs des écoles*. Nous nous proposons de nous attarder sur la méthodologie mise en œuvre, ainsi que son enracinement épistémologique. Pour cela, nous nous intéresserons au sujet-chercheur, invité à jongler avec son intuition et sa quête de repères, au service d'une démarche qu'il veut « compréhensive ». Après avoir envisagé l'imaginaire comme premier, nous verrons - avec Ricœur - comment le langage, redéfini entre structuralisme et herméneutique, s'impose comme le lieu même de la « compréhension ». Nous montrerons alors comment le philosophe G.Durand et le psychologue Y.Durand parviennent à élaborer une « carte-repère » du monde multivoque des images. Le premier classe les constellations d'images pour définir « *les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire* » (DURAND G., 1992). A la suite de ce travail, le second réalise un test révélateur des univers mythiques individuels. Il s'agit de l'Archétype-Test à 9 éléments ou AT.9 (DURAND Y., 1988, 2005). Nous définirons ensuite l'apprenance (CARRE P., 2005), (TROCME-FABRE H., 1999). Ce néologisme sera vu sous l'angle d'un comportement humain, susceptible d'évoquer, chez les individus, des images relatives à sa qualité de rapport au savoir de type auto-formation (DUMAZEDIER J., 2002 ; PINEAU, G., 1983). Nous serons alors en mesure de décrire ce que nous avons appelé « *les outils du langage pour comprendre* ». Sont combinés des entretiens semi-directifs, conduits auprès de 5 professeurs des écoles, sur leur rapport à l'apprentissage depuis la formation initiale jusqu'à ce jour, et la passation d'un AT.9, complétée par un retour du résultat auprès de chaque intéressé. Enfin, les différents résultats obtenus nous permettront de tracer la silhouette de « héros contemporains », évoluant dans un univers, l'apprenance, dont – dans un souci de cohérence épistémologique - on aura préalablement dégagé les composantes mythiques.

1. Origine du questionnement

Lorsque, « l'imaginaire » des sujets est érigé en « objet » de recherche, le terrain devient instable, jonché qu'il est des jeux de subjectivité et d'objectivité, de structures et de rêveries éveillées (Bachelard, 42, 43). Car, contrairement à « l'image » - qui envahit nos environnements privés et publics -, contrairement à « l'imagination » - qualité, voire compétence indispensable à l'investissement de nombre d'emplois -, « l'imaginaire » est un vocable qui ne fait florès ni dans la vie courante, ni dans la vie professionnelle. Il évoque plutôt le patrimoine culturel et nous le réservons à la nostalgie de l'enfance, aux souvenirs des histoires de princesse, de dragons, de héros. Nous nous situons sur autre plan et proposons, à la suite de G.Durand (1964), de définir l'imaginaire comme constitutif de l'Homme et réponse à son angoisse existentielle de la linéarité du Temps fatal. Cet imaginaire constitue un réservoir d'images archétypales, lourdes de sens, qui nous agissent, le plus souvent à notre insu. C'est là – sur ce terrain de l'imaginaire – qu'un travail en sciences humaines, qui cherche sa validité scientifique, peut atterrir. Comment, en effet, prétendre à l'intelligibilité du réel, depuis les profondeurs de l'inconscient collectif ? P. Ricœur (1969, p.32) nous offre les prémices d'une réponse méthodologique lorsqu'il écrit : « *Le plan où la compréhension s'exerce est le langage* ».

2. Le langage, lieu de compréhension

Le langage est à la fois « fermé » par sa structure, la linguistique (de Saussure, 1916), et infiniment « ouvert » par sa capacité à symboliser (RICOEUR, 1969). Une exploration de l'imaginaire pour la compréhension de comportements humains, pourrait déclarer forfait devant ce qui ressemble à une aporie. Nous verrons qu'il n'en est rien, qu'il s'agit plutôt d'une rencontre - celle de l'herméneutique et du structuralisme.

A propos de structuralisme

Le structuralisme trouve son origine dans le « *Cours de linguistique générale* » de de Saussure (1916). L'adaptation de cette analyse structurale à différents domaines des sciences humaines la divise en deux courants, l'un dit « formel », l'autre « figuratif ». Le structuralisme formel est celui de l'anthropologue Levi-Strauss (1949), du psychiatre et psychanalyste Lacan (1956), ainsi que des philosophes Althusser (1960), Foucault (1966) et Derrida (1967). Autant d'auteurs dont les travaux s'intéressent aux liens qui existent entre les éléments d'un système, sans prise en compte des sujets, ni du contexte, ni du sens, ni même de l'histoire. Les perturbations éventuelles ne mettent pas en péril la solidarité des éléments. L'exercice maximal de cette approche est la mathématisation. Les relations entre les signes du langage sont ainsi gérées par les règles de la grammaire et de la syntaxe pour former un système linguistique fermé à l'imaginaire. C'est sans compter la duplicité et l'équivocité qui s'installent lorsque les lettres s'organisent en mots, en expressions, en phrases et en textes. Nombre de termes revêtent ainsi plusieurs sens, relevant chacun d'une topique spécifique. Avec la phrase, puis le texte, « *le langage exprime quelque chose* » (RICOEUR, 1969, p.118). Le système s'ouvre, le langage devient figuratif, symbolique. Dans la mesure où le contexte permet plusieurs isotopies à la fois, « *le langage dit autre chose en disant une chose* » (RICOEUR, 1969, p.140). L'herméneutique invite au dévoilement du sens (RICOEUR, P., 1969).

A propos d'herméneutique

Selon la fonction que l'exégète donne à son interprétation d'un texte, l'herméneutique est dite réductive ou instaurative. Les herméneutiques réductives donnent une valence négative à l'imaginaire. Elles tentent de réduire le symbole au signe, au symptôme. Chez Freud (1899-1900), l'imaginaire est toujours suspect, symptomatique d'un dérèglement caché, de refoulement. Jung (1964, 1995) propose une valence plus positive en faisant de la représentation un moment de réussite dans la thérapie. Mais c'est, entre autres, avec G.Durand (1964) que l'herméneutique se fait instaurative. Pour lui, le symbolisme de Jung est trop large. La phénoménologie s'imposera à lui comme moyen d'exploration de l'imaginaire, redonnant à celui-ci, ainsi qu'au mythe, toute sa valence positive. En héritier de Bachelard et de sa notion de rêverie éveillée, G.Durand considère qu'il n'y a pas de coupure entre le rationnel et l'imaginaire ; l'homme peut se situer « *au-delà de l'asséchante objectivité ou de l'englante subjectivité* » (DURAND G., 1964, p.73). Le sens propre qui conduit au concept, n'est qu'un symbole restreint, un cas particulier du sens figuré. L'imagination est une fonction symbolique facteur d'équilibre social, soit l'interrelation entre le psychisme individuel et le milieu culturel et social. D'où la notion de « *trajet anthropologique de l'imaginaire* » (DURAND G., 1969), qui est échange incessant entre les pulsions subjectives et assimilatrices et le milieu qui impose ses contraintes.

L'herméneutique pour comprendre

Pour Dilthey (dans RICOEUR P., 1969, p.201), il ne s'agit pas d'expliquer causalement un phénomène, mais de comprendre sa signification. Comprendre par l'interprétation nous fait pénétrer le monde foisonnant des archétypes, des symboles, des mythes et, partant, rencontrer le doute. Comme il sauverait notre homme de la noyade, Michel Fabre lui tend une « perche » relevant elle-même de l'imagerie. Devant la difficulté d'éduquer dans un monde qu'il qualifie d'« *héraclitéen* » car sans cesse en mouvement, M.Fabre file la métaphore spatiale (FABRE M., 2011, p.7) de la carte et de la boussole. Le bagage des expériences vécues délimite et cartographie le territoire dans lequel l'apprenant évolue. Le sujet est invité à choisir une

direction relativement à ses projets, lesquels lui servent ainsi de boussole. L'herméneute fait de même, qui choisit dans le cartulaire des images élaboré par G.Durand (1969) l'interprétation possible d'un symbole au regard d'une topique déterminée.

3. A la recherche de la « carte » du territoire de l'imaginaire

Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire

G.Durand (1992) assemble les images en essais, en constellations, et réalise ainsi une classification selon trois schèmes d'action, qui correspondent aux constatations psychophysiologiques de l'école de Léninegrad (notamment celle de Betcherev) relatives aux réflexes dominants. Ainsi, la dominante posturale recouvre les notions de verticalité et d'horizontalité et compose le Régime Diurne de l'imaginaire ; la dominante digestive correspond à la notion d'intimité et de descente, et appartient au Régime Nocturne de l'imaginaire, de même que la dominante copulative ou tendance à rythmer et copuler. Ces trois schèmes d'action correspondent également, aux trois groupes de structures repérées dans la classification psychologique des symboles (schizomorphes, synthétiques, mystiques). Un schème représente la matrice d'une série d'archétypes et d'images variées : symboles ou concepts, images symboliques plus ou moins universelles ou plus ou moins codifiées par l'environnement socio-culturel. G.Durand considère les archétypes comme une substantification des schèmes au contact de l'environnement naturel et social (par exemple, au schème ascensionnel correspondent les archétypes du ciel, du sommet, du chef). Ils ont un caractère primordial, stable et universel. Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire ont permis à G.Durand de réaliser deux formes d'herméneutiques instauratives : d'une part, la mythanalyse qui cherche les constantes figuratives de moments culturels dans une société, et, d'autre part, la mythocritique qui consiste à repérer les mythes inspirateurs d'œuvres picturales et littéraires (ex. « *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme* », DURAND, 1961).

Les univers mythiques individuels

Les mythes (DURAND G., 1996) sont des « histoires remplies de symboles, dont les personnages sont des Etres extra-ordinaires. Ils réalisent une forme de synthèse des différents termes de l'Imaginaire – archétypes, schèmes, symboles - 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 évoluent cycliquement, en six phases qui constituent ce que G.Durand appelle le « *bassin sémantique* ». D'une manière générale, le mythe est repérable en partie par le Nom (ex. le mythe de Prométhée). Le psychologue Y.Durand (1988 - 2005) a enrichi le travail de G.Durand en élaborant un test qui permet aux sujets d'exprimer leur imaginaire en univers mythiques sur la base de 9 archétypes : « *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* ». Il s'agit de l'« *Archétype-Test à 9 éléments* » ou AT.9. Le « langage » sollicité y est pluriel : un *dessin* est proposé qui relie les 9 symboles en une histoire ; celle-ci fait l'objet d'un *récit écrit* (langage en tant que système linguistique), et d'un *questionnaire* explicatif, *écrit*, portant sur ce récit. Il est également demandé, pour chacun des archétypes, de préciser par *écrit* sa morphologie (ou représentation), son rôle et ce qu'il symbolise. L'AT.9 sert l'objectif de compréhension du chercheur en tant qu'il ne conduit pas à la définition de typologies d'individus et qu'il n'est ni causaliste, ni objectiviste, ni même définitif.

4. Un comportement humain pour exemple : l'apprenance

La notion d'apprenance

Elan vital pour H.Trocmé-Fabre (1999), l'apprenance est pour Philippe Carré (2005, p.108) « 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 ». 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 Giordan (1998) - 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 (2005), 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 constitue la dernière version de la formation des adultes, dans une société dite « cognitive » (CEE, 1995) après avoir été « éducative » (DUMAZEDIER, 1978) et « pédagogique » (BEILLEROT, 1982), soumise aux économies de savoirs après avoir servi les économies industrielles. Le « travailleur du savoir » (CARRE, 2005, p.24) 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, et que les technologies de l'information et de la communication favorisent. Le salarié est ainsi passé du droit à la formation à l'obligation de compétence. La figure de l'Auteur (COHEN, 2005) se dessine, dans un monde qui s'ouvre.

Esquisse du mythe de l'apprenance

L'apprenance cristallise 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. Les savoirs nouveaux participent d'une re-naissance de l'individu. Avec les questions d'origine et de perte (SIBONY, 1991 ; KAËS, 1997) qui, on le voit, traversent la notion-même d'apprentissage, l'apprenance ne rappelle-t-elle pas le « *drame agro-lunaire* » (DURAND G., 1969) d'une part, et ces mythes des origines que les civilisations anciennes ont élaborés d'autre part ? 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 savoir sont ceux d'un Auteur. Son imaginaire est plutôt synthétique, qui harmonise des capacités intellectuelles (donc plutôt héroïques) et affectives (donc plutôt mystiques).

5. Les supports « langagiers » pour comprendre

Deux outils d'investigation

Mise au service d'une approche compréhensive, non causaliste, la méthodologie dont il est question ici cherche à révéler les réponses « imaginaires » de professeurs des écoles soumis à

l'injonction d'apprenance de la société cognitive. Les outils méthodologiques sont choisis pour servir l'exploration de leur imaginaire individuel et leur rapport à ce type de savoir. La démarche - avant tout qualitative – est à visée compréhensive. 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. 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. Cette approche s'intéressera aux symboles que livre le discours du Sujet sur la formation et la profession ; 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* » (RICOEUR P., cité par DURAND G., 1964, p.112). Si l'entretien semi-directif permet l'émergence d'une thématique de longue durée, les systèmes mythiques individuels des sujets seront plus facilement révélés par une seconde approche, plus ouvertement « *psychologique* », celle de l'Archétype-Test à 9 éléments élaboré par Y.Durand (1988, 2005), à partir des Structures Anthropologiques de l'imaginaire de G.Durand. Par ces deux voies, le chercheur repère d'éventuelles redondances symboliques car, si l'AT.9 – outil normé - ne propose pas d'alternative en termes d'analyse, il en va différemment de l'entretien semi-directif.

Complémentarité des outils d'investigation

S'agissant des deux chemins d'accès à l'imaginaire individuel que constituent l'analyse du symbolisme des termes et l'AT.9, plusieurs thèmes se dégagent, qui soulignent leur complémentarité. *Deux modes de production langagière* sont en effet sollicités : la voie orale par les entretiens et le retour de l'analyse AT.9 aux intéressés ; la voie écrite de type linguistique et narratif pour l'AT9, la voie écrite de type pictural pour la représentation des archétypes de l'AT9. *Deux types de temporalité éclairent l'analyse.* « *Une œuvre AT9 est créée à l'occasion d'une rencontre entre 2 personnes* » (DURAND Y., 2005, p.202). 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, 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 livre 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 intimations du milieu. Sauf à être réitéré, l'AT.9 ne peut produire ce type d'information. Par ailleurs, les deux outils se donnent une chance de servir *la dimension existentielle du sujet*, les paramètres affectifs et cognitifs explorés par l'AT.9 constituant autant d'éléments que l'injonction à l'apprenance sollicite également et qui émergeront dans les entretiens. Enfin, en utilisant conjointement l'AT.9 et le tableau isotopique des images, le chercheur tente de *se donner un cadre tout en se libérant d'un autre*. Compte tenu de la plurivalence et de la multivocité du symbole, l'analyse du symbolisme des termes d'un entretien est fortement soumise à la subjectivité du chercheur. Elle peut produire des interprétations plus ou moins « magiques », et plus ou moins éloignées de celles du sujet. Le cadre peut également être adouci. 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 à intégrer les différents archétypes embrayeurs de structures, les AT.9 révèlent aussi les tendances imaginaires des sujets. Un « *principe d'antagonisme* » (LUPASCO S., 1967) 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 propose une approche bi-polaire (héroïco-mystique) plutôt que monopolaire, comme le tableau isotopique des images nous invite à le faire. Les processus d'actualisation/potentialisation de l'AT.9 dessinent des micro-univers qui rapprochent les tendances « pures » héroïque et mystique. Enfin, les entretiens permettent de sortir d'un certain cadre. Analyser le symbolisme des termes du discours, c'est à un récit de type existentiel, quand l'AT9 est une création imaginaire très normée. L'expression du sujet profite de la durée d'un entretien et de son caractère « semi-libre » pour, progressivement offrir des « redondances » qui constituent autant « d'indices » de son imaginaire. Les acquis nocturnes de l'expérience parviennent à voir le jour (PINEAU G., 1983).

Mise en œuvre des outils d'investigation et analyse

Le terrain

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.* » (QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L., 1995, p.163). 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. Cinq professeurs des écoles ont été approchés de telle sorte que tous les critères de constitution de l'échantillon soient respectés au moins une fois.

L'entretien semi-directif et le symbolisme de ses termes

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, 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. G.Durand (1961) compte parmi les initiateurs des études de mythocritique, qui explorent les textes littéraires écrits 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 individuels. La démarche s'en inspire toutefois, qui traque ce « *'sens qui nous regarde' avec la vulgaire mimésis du fait divers* (DURAND G., 1996, p.188) ». 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* (DURAND, G. 1996, p.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'AT.9 pourra compléter ou relativiser. 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 (1969) », dont le tableau isotopique des images s'est révélé particulièrement opératoire. L'exercice se déroule selon 3 phases. 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 les premières impressions. 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. 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* ». Le texte synthèse constitue la dernière étape de cette analyse. Il réorganise les données des deux premières phases en rubriques thématiques sur la formation initiale et continue, le parcours professionnel et les conceptions de l'exercice du métier. La conclusion esquisse le portrait imaginaire du sujet, qu'elle commence à envisager comme un personnage-héros. 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 fait office de garde-fou et de balise.

L'AT.9 : Principes, protocole et analyse du test

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 à partir d'une liste organisée de 9 archétypes : « *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.* ». Ceux-ci 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. Dans le cartulaire de l'imaginaire de G. Durand (1969), Y.Durand (1988) a sélectionné les archétypes les plus aptes, d'une part à poser le problème du Temps et de la Mort et, d'autre part, à en permettre la construction de solutions. Les éléments choisis remplissent quatre fonctions complémentaires. Un élément de dramatisation est joué par « *le personnage* » sujet de l'action. Les archétypes de « *la chute* » et du « *monstre dévorant* » posent le problème de l'angoisse du Temps Fatal. « *L'épée* », « *le refuge* » et « *quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse)* » - sont utilisés comme « *embrayeurs de structuration* ». De par leur polyvalence symbolique, les trois archétypes « *eau* », « *animal* » et « *feu* » s'intègrent à n'importe quelle structure, dont ils renforcent le sémantisme. Le recueil des messages symboliques s'effectue selon un protocole réglementé : « *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 » (DURAND, Y., 1988, p.71). Il est attendu de l'AT.9 un dessin unifié, à partir d'archétypes qui ne possèdent aucun lien. Le sujet est ensuite invité à expliquer quelle représentation il a donnée de chaque archétype, quel rôle il lui a conféré, et ce qu'il symbolise. Il révèle ainsi la manière dont il a transcrit les symboles sur le plan linguistique. Quant à l'analyse, elle vise à faire apparaître des groupements isomorphes de symboles, des micro-univers mythiques représentatifs du fonctionnement de l'imaginaire. La première étape de l'analyse consiste à décrire la production graphique aussi fidèlement et objectivement que possible, tout en accueillant 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, qu'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 rend compte de ces données. L'analyse, qui prend en compte les redondances imaginaires, les regroupements d'images, est finalement formalisée dans un texte synthèse.

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.Bergier (2000, p.132), lesquels considèrent le sujet « *comme étant à la fois objet à connaître et objet connaissant* ». 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. Le respect de la clause de confidentialité a induit des restitutions individuelles. 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. De longs silences s'installent parfois. 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 [...].* (BERGIER B., 2000, p.124) ». Après avoir présenté la démarche de restitution-réception, nous avons redonné à certains termes du langage courant leur signification particulière dans l'AT.9. 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* (BERGIER, B., 2000, p.124) ». Le regard critique des intéressés est susceptible d'enrichir et nuancer nos propositions d'interprétation et d'en lever les éventuelles ambiguïtés. Une clarification sémantique s'impose cependant : « *La matière langagière qui n'est pas directement accessible aux interlocuteurs de terrain est l'objet d'un travail de traduction* (BERGIER B., 2000, p.120) ». Le champ de l'imaginaire emprunte au langage courant des termes qu'il dote d'une signification particulière et le sujet peut prendre à son compte ce qui qualifie son imaginaire. Il en va ainsi des qualificatifs des micro-univers « héroïques », « mystiques », « purs », « impurs », au symbolisme « positif » ou « négatif ». Enfin, l'AT.9 est posé comme un test valable à un moment donné, dans un contexte donné.

6. Mise en lien des différents résultats

La synthèse des deux approches - analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 » - 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, 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. Une dernière étape - mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance » - 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. Finalement, 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.

Perspective

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.

Bibliographie

- ALTHUSSER L. (1960), *La Pensée* (revue), *La nouvelle critique* (revue).
- BACHELARD G. (1942), *L'eau et les rêves*, Paris, Corti.
- BACHELARD G. (1943), *L'air et les songes*, Paris, Corti.
- BARTHES R. (1957), *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil.
- BEILLEROT J. (1982), *La société pédagogique*, Paris, PUF.
- BERGIER B. (2000), *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan.
- CARRE P., (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- CEE, (1995) *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg :Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CHARRIER M.-C. (2012), *Imaginaire des professeurs des écoles et apprenance*, Thèse.
- COHEN D, cité par P.CARRE, in CARRE, P. (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- DELORS J. (1996) *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.
- DERRIDA, J. (1967) *De la grammatologie*, Paris, Les Editions de Minuit.
- DUMAZEDIER J., (Octobre 1978), « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44.
- DUMAZEDIER J. (2002), *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon: Chronique sociale.
- DURAND G. (1961), *Le Décor mythique de la Chartreuse de Parme*, Jose Corti, Paris.
- DURAND G. (1964), *L'imagination symbolique*, PUF, Paris, (1ère édition), 4ème édition.
- DURAND G. (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992.
- DURAND G. (1996), *Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés*, Albin Michel, Paris.
- DURAND G. (1996), *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par CHAUVIN D., Grenoble, ELLUG.
- DURAND G. (Janvier 1999), « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90.
- DURAND Y. (2005), *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan.
- DURAND Y. (1988), *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, Paris, L'espace bleu.
- DURAND Y., « L'apport de la perspective systémique de S.Lupasco», <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c3.htm> dernière consultation: 10/11/14.
- FABRE, M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, PUF.
- FABRE M. (1999), « Formation et modernité chez Bachelard : entre la joie d'apprendre et le bonheur d'habiter », *Le Télémaque*, n°15.
- FOUCAULT, M. (1966), *Les mots et les choses (une archéologie des sciences humaines)*, Paris, Editions Gallimard.

- FREUD S. (1968). *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot.
- FREUD S. (1899-1900), *Œuvres complètes, psychanalyse, volume 4 : L'interprétation des rêves*, Paris, PUF.
- GIORDAN A. (1998), *Apprendre !*, Paris, Belin.
- JUNG, C. G. (1995), *Psychologie de l'inconscient*, Le Livre de poche,.
- JUNG, C. G. (1964), *L'homme et ses symboles*, Robert Laffont.
- KAËS, R. (1997), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.
- LACAN J. (1956), Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse, *La psychanalyse*, n°1, sur la parole et le langage, pp.81-166.
- LEVI-STRAUSS, C. (1949), *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF.
- LUPASCO S. (1967), *Qu'est-ce qu'une structure ?*, Paris : Christian Bourgois.
- MAFFESOLI M., *Iconologies*, Paris, Editions Albin Michel, 2008.
- MONTESSORI Marie, *l'Enfant*, Paris, Desclée De Brouwer, 199, p.17, citée par DURAND Y. (1988), *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris.
- PINEAU G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Montréal : Editions Saint Martin, Paris : Edilig.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988, 1995.
- RICOEUR P. (1969), *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Editions du Seuil.
- RINAUDO J.L. (2004), « Construction identitaire des néo enseignants », *Recherche et formation*, n°47, pp.141-153.
- ROCHA-PITTA Danièle, 115 « Fractalité et nouvelles constellations mythiques au Brésil ». <http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=872> dernière consultation: 10/11/14.
- SIBONY, D. (1991), *Entre-Deux : l'origine en partage*, Paris, Ed. du Seuil.
- TROCME-FABRE H. (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation.

Pour citer cet article

Référence électronique

Marie-Cécile Charrier, Bertrand Bergier « Exploration de l'imaginaire des professeurs des écoles : déploiement méthodologique », *Educatio* [En ligne], 5 | 2016. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés