

# Studies in Religion/Sciences Religieuses

<http://sir.sagepub.com/>

---

## L'imaginaire au cœur du développement psycho-spirituel des jeunes: une réflexion interdisciplinaire sur la spiritualité de l'enfance et de la pré-adolescence

Christian R. Bellehumeur, Gervais Deschênes and Judith Malette  
*Studies in Religion/Sciences Religieuses* 2012 41: 68  
DOI: 10.1177/0008429811429913

The online version of this article can be found at:  
<http://sir.sagepub.com/content/41/1/68>

---

Published by:



<http://www.sagepublications.com>

On behalf of:



[The Canadian Corporation for Studies in Religion](#)

Additional services and information for *Studies in Religion/Sciences Religieuses* can be found at:

**Email Alerts:** <http://sir.sagepub.com/cgi/alerts>

**Subscriptions:** <http://sir.sagepub.com/subscriptions>

**Reprints:** <http://www.sagepub.com/journalsReprints.nav>

**Permissions:** <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>

**Citations:** <http://sir.sagepub.com/content/41/1/68.refs.html>

>> Version of Record - Apr 12, 2012

What is This?

# L'imaginaire au cœur du développement psycho-spirituel des jeunes : une réflexion interdisciplinaire sur la spiritualité de l'enfance et de la pré-adolescence

Studies in Religion / Sciences Religieuses  
41(1) 68–92

© The Author(s) / Le(s) auteur(s), 2012  
Reprints and permission/  
Reproduction et permission:  
[sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav](http://sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav)  
DOI: 10.1177/0008429811429913  
[sr.sagepub.com](http://sr.sagepub.com)



**Christian R. Bellehumeur**

*Université Saint-Paul*

**Gervais Deschênes**

*Université du Québec à Chicoutimi*

**Judith Malette**

*Université Saint-Paul*

**Résumé :** Le présent article<sup>1</sup> porte sur l'apport de l'imaginaire dans le développement psycho-spirituel des jeunes, enfants et pré-adolescents. Cette problématique s'insère dans le contexte de la société québécoise contemporaine ; deux changements sociaux récents en ce qui a trait à l'éducation des jeunes y sont présentés. Pour traiter de cette question, nous faisons appel aux principales théories du développement de l'enfant qui ont largement décrit les différents stades développementaux. Il sera question de leurs limites, et surtout de leurs forces, dont certaines ont proposé des éléments, comme l'imagination – qui se rapproche et se distingue de l'imaginaire – qui font écho à l'élan naturel des enfants d'être tournés dès leur naissance vers le spirituel. Nous présentons également la théorie de Gilbert Durand (1992 [1960]) de l'imaginaire. Enfin, nous terminerons avec une brève réflexion théologique de l'importance de considérer l'imaginaire dans le développement de la foi.

---

**Corresponding author / Adresse de correspondance :**

Christian R. Bellehumeur, Ph.D. Université Saint-Paul, 223 rue Main, Ottawa, ON, Canada K1S 1C4, (tél.) 613-236-1393 poste 2498

Email/Courrier électronique : [cbellehumeur@ustpaul.ca](mailto:cbellehumeur@ustpaul.ca)

**Abstract:** In this article, we look at the contribution of the “imaginary” to the psycho-spiritual development of children and pre-adolescents. We also look at two recent social changes in education, in the province of Quebec, which could possibly have an impact on this very development. Main theories of child development are also used to better understand children’s propensity towards spirituality, as well as Gilbert Durand’s theory (1992 [1960]) on anthropological structures of the “imaginary.” We conclude with a theological reflection on the importance of the “imaginary” for faith development.

### Mots clés

imaginaire, spiritualité, développement psycho-spirituel, jeunes, enfance et pré-adolescence

### Keywords

imaginary, spirituality, psycho-spiritual development, youth, childhood and pre-adolescence

*Imagination is the essential means, humanly speaking, by which faith becomes possible.*  
(Edward Roberson)

« Pour aller vite, on peut marcher seul(e), mais pour aller loin, mieux vaut avancer ensemble ». Un dicton que l’on rencontre souvent dans plusieurs domaines associés au leadership tels la gestion, l’éducation et la pastorale. Il communique efficacement l’importance de collaborer avec d’autres personnes pour aller plus loin … Mais pour aller où ? Tout dépend du contexte dans lequel cet adage est appliqué. Tout dépend également de la vision que se donnent les personnes impliquées, et de leur intention ; c’est-à-dire, de ce qui est imaginé au préalable. Cet adage, en plus de faire allusion à une vision imaginée, reprend aussi l’analogie de la marche. En termes plus spirituels et/ou religieux, on peut s’imaginer la marche associée au pèlerinage, au cheminement spirituel de tous et chacun, à la spiritualité qui peut nous amener toujours un peu plus loin, ou encore, plus profondément en nous, à la rencontre des autres et du Tout Autre.

Dans cet article, nous soulignerons que dès l’enfance, l’être humain est d’emblée ouvert à entreprendre une telle démarche spirituelle. En effet, au-delà de la pensée égocentrique qui caractérise leur état infantile, les jeunes, notamment les enfants et les pré-adolescents, sont spontanément reconnaissants, facilement capables de s’émerveiller devant de nouvelles découvertes aussi simples ou banales soient-elles en apparence. S’ils grandissent dans un environnement sécuritaire et affectueux, leur innocence et leur état de dépendance ainsi que leur vulnérabilité peuvent les rendre foncièrement ouverts à la relation avec autrui. Ils ont cependant besoin de rencontrer des adultes (parents, éducateurs) qui puissent les accueillir et les soutenir dans leur quête de sens. Dans leur désir d’une vie garante de plénitude, ils ont besoin que ces adultes soient capables de les aider à faire des choix libres, conscients et responsables. Encore faut-il qu’ils continuent de

croire eux aussi en un avenir meilleur, à se proposer comme des modèles d'artisans pour la paix. Pour ce faire, ne faut-il pas faire preuve d'imagination et de foi en notre condition de co-créateur ?

Le présent article vise essentiellement à répondre à la question suivante : En quoi le recours à l'imaginaire peut-il favoriser le développement psycho-spirituel du jeune (enfant et pré-adolescent) dans le contexte social actuel ? Nous élaborerons notre réponse à cette question, en divisant la réflexion de cet article en quatre sections. Nous situerons d'abord notre question en décrivant une problématisation plus générale. Cette problématique s'insère dans le contexte de la société québécoise contemporaine ; deux changements sociaux récents en ce qui a trait à l'éducation des jeunes y sont présentés. Dans la deuxième section, nous ferons appel aux principales théories du développement de l'enfant qui ont largement décrit les différents stades développementaux dès la naissance jusqu'à la pré-adolescence, soit 11 ou 12 ans. Il sera question de leurs limites, et surtout de leurs forces, dont certaines ont proposé des éléments, comme l'imagination – qui se rapproche et se distingue de l'imaginaire – qui font écho à l'élan naturel des enfants d'être tournés dès leur naissance vers le spirituel (Soulayrol, 2006). Dans une troisième section, nous présenterons la théorie de Gilbert Durand (1992 [1960]) de l'imaginaire. Enfin, nous terminerons avec une brève réflexion théologique de l'importance de considérer l'imaginaire dans le développement de la foi.

## **Problématisation générale**

Deux changements récents au Québec permettent de mieux saisir la pertinence de s'intéresser à l'étude de l'imaginaire des jeunes : le cas de l'animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire et le cas du programme d'éthique et à la culture religieuse.

Dans le mouvement de déconfessionnalisation du système public d'éducation au Québec, le service d'animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire (SASEC), de visée neutre, a été officiellement implantée en 2001, en vue de remplacer l'animation pastorale ou religieuse dans les écoles. Avec ce nouveau service d'animation, les écoles publiques sont en mesure d'aider les élèves dans leur croissance humaine et spirituelle, tout en se responsabilisant à l'édification d'une société solidaire et harmonieuse. Ce nouveau service offert aux jeunes gravite essentiellement autour de la quête de sens des jeunes. C'est avec la conscience sociale, l'humanisation et l'engagement que les élèves se rendront compte des fonctions de leur appartenance religieuse propre. « L'engagement communautaire » réfère à la reconnaissance de la valeur des autres. De cette façon, les jeunes réalisent la dignité des personnes et travaillent à construire une société plus harmonieuse. En prenant conscience des autres, les jeunes développent leurs capacités de construire des opinions plus justes au sein de la diversité des croyances des personnes qui les entourent. Or, bien qu'il existe quelques écrits dans ce champ d'intervention qu'est le développement spirituel en éducation (Bouchard, 2002 ; Bouchard et Laprée, 2004 ; Cherblanc, 2005 ; Durand, 2004 ; Lefebvre, 2008), les assises fondatrices de l'animation de l'accompagnement spirituel des élèves en sont encore à leurs préliminaires (Bouchard et Laprée, 2004). Les pistes d'interventions les plus prometteuses sur le terrain des écoles font largement usage de l'imaginaire, comme l'indique un guide

des pratiques produit par le « chantier pédagogique » (MÉLSQ, 2006). Cependant, l'élaboration théorique qui soutient de nombreuses approches demeure encore à construire.

Dans la même foulée de ces changements éducatifs, c'est depuis septembre 2008 que le programme d'éthique et à la culture religieuse a été mis en œuvre pour l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire. La mise en place de ce nouveau programme, remplaçant le régime d'option entre un enseignement moral et un enseignement confessionnel, représente un défi de taille pour le monde de l'éducation (Béland et Lebuis, 2008). Comme il existe peu d'approches pédagogiques adaptées à ce nouvel enseignement (Ouellet, 2000), des approches devront tenir compte d'un aspect fondamental, à savoir que les religions s'expriment essentiellement à travers un langage symbolique et qu'en conséquence, l'enseignement de l'éthique et à la culture religieuse doivent largement faire appel aux ressources de l'imagination des jeunes. Bien que cet aspect ait fait l'objet de certaines études (Lagarde, 2006 ; Tremblay et Beaudoïn, 2005), les recherches consacrées à l'imagination des enfants du primaire se font plus rares (Laroche, 2002). Les approches pédagogiques devront également considérer une autre donnée fondamentale. Le nouveau programme est structuré de telle façon que les compétences en éthique et à la culture religieuse ne peuvent s'enseigner principalement qu'à travers la mobilisation de la pratique du dialogue. En faisant appel au dialogue, le programme cherche à développer chez les élèves des attitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble. Il cherche aussi à développer chez les élèves un esprit d'ouverture et de discernement par rapport au phénomène religieux, et à leur permettre d'acquérir la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par le pluralisme des croyances (MÉLSQ, 2007). Le programme mise énormément sur la coopération des élèves entre eux pour développer cette compétence.

Ces deux réformes de programmes d'éducation nous semblent prometteuses pour combler les lacunes d'une éducation longtemps caractérisée par une culture vouée à la primauté de la rationalité et de la performance. En effet, des auteurs ont souligné avant nous que les approches éducatives n'accordent souvent pas une grande place à l'imagination, contestant l'exclusivité de la formation rationnelle et scientifique en vigueur (Assagioli, 1994 ; Duborgel, 1992 ; Durand, 1992 [1960]). Or, depuis les contributions de Gardner (2004) sur l'existence de multiples formes d'intelligence – autre que l'intelligence convergente ou logico-rationnelle – il importe de favoriser la croissance intégrale des jeunes, ce qui sous-entend le développement de toutes leurs facultés ainsi que de leur spiritualité. Dans ce qui suit, pour mieux comprendre les besoins éducatifs des jeunes, nous présentons un autre point de vue qui vise à souligner l'importance du développement psycho-spirituel des jeunes. Pour ce faire, nous mettrons en valeur la tendance naturelle des jeunes à la spiritualité, le rôle crucial de leur imagination ainsi que l'imagination comme un vecteur pédagogique.

Avant d'aborder l'importance de la spiritualité dans le développement des jeunes, il nous semble opportun de bien distinguer l'imagination de l'imagination. Tout d'abord, « l'imagination nous unit et nous relie à nous-mêmes à travers les détours de la rêverie ou du travail » (Trotignan, 1985 : 181). Elle est la capacité innée et le processus d'inventer un champ personnel partiel ou complet à travers l'esprit à partir d'éléments dérivés de perceptions sensorielles de l'existence commune (Piaget et Inhelder, 1969).

L'imagination est proche de la sensibilité, dans la mesure où les données sensibles la conditionnent. Il ne semble donc pas pouvoir y avoir d'imagination sans une expérience sensible antérieure. Ce rapprochement n'est pas encore suffisant pour caractériser l'activité propre de l'imagination, mais montre qu'en appartenant à la sensibilité, l'imagination en est néanmoins séparée. Cette séparation se comprend si l'on rattache à l'entendement le pouvoir de créer des formes et donc des connaissances. La place de l'imagination semble donc être entre ces deux facultés. Il s'agit d'une capacité d'unifier et de capter l'expérience du monde, de la transformer en images puissantes et en histoires qui avertissent la compréhension (intuitive) de l'enfant des conditions ultimes de l'existence (Fowler, 1981).

En revanche, le concept d'imaginaire est polysémique, il renvoie à une multiplicité de sens, selon les points de vue adoptés, selon les auteurs qui l'utilisent ou les champs théoriques qui s'y réfèrent. Lorsqu'on parle d'imaginaire, on fait appel à une notion différente de celle que le sens commun associe au mot imagination. Il s'agit de la capacité d'un groupe ou d'un individu à se représenter le monde à l'aide d'un réseau d'association d'images qui lui donnent un sens. L'imaginaire peut se comprendre comme le dirait Thomas (1998) comme un système, un dynamisme organisateur des images, qui leur confère une profondeur en les reliant entre elles. On peut ainsi définir sommairement l'imaginaire comme la fabrique des images, des représentations, des visions d'un individu ou d'un groupe lui permettant d'exprimer sa manière de concevoir sa relation au monde et aux autres. L'imaginaire nourrit l'imagination comme l'affirme Bachelard (1943 : 5-6) : « Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, c'est l'imaginaire. Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de l'ouverture, l'expérience même de la nouveauté ». Nous reprenons plus en détails cette notion de l'imaginaire, en se référant à l'œuvre de Gilbert Durand (1992 [1960]), après avoir abordé l'importance de la spiritualité et de l'imagination dans le développement des jeunes.

## **L'importance de la spiritualité dans le développement des jeunes**

Selon Soulayrol (2006), les deux piliers de la connaissance de la psychiatrie de l'enfant et de son développement résident dans le biologique et le relationnel. Ces deux piliers qui proviennent des pionniers du développement de l'enfant, Piaget (voir Piaget et Inhelder, 1969) et Erikson (1959), ont mis respectivement l'accent sur le développement biocognitif et sur le développement psychosocial de l'enfant. Piaget considérait l'enfant comme un être doté d'un système sensoriel, de réflexes, d'une capacité motrice et d'un potentiel intelligent, qui grâce à l'éducation allait se complexifier au fil de ses apprentissages et de la maturation de son système cognitif et cérébral. Ce faisant, l'enfant passerait donc graduellement du stade sensori-moteur aux stades supérieurs (i.e. stade de la pensée abstraite). Bien que sa contribution dans la compréhension du développement cognitif de l'enfant demeure incontestable, son modèle demeure incomplet pour rendre compte du développement global et intégral de l'enfant. Par exemple, Kegan (1980) souligne que le modèle de Piaget met l'accent sur le cognitif et l'aspect individuel, mais aurait négligé de considérer l'influence des émotions et la dimension sociale dans le

développement de l'enfant. Contrairement à Piaget, le modèle d'Erikson met plutôt l'accent sur la dimension sociale. En s'inspirant des stades freudiens, il propose qu'à chaque étape de la vie survient une crise qui doit se résoudre en atteignant un équilibre entre des forces intra-psychiques et sociales qui s'opposent. En effet, Erikson (1959) suggère que l'enfant se développe en parvenant à résoudre étape par étape les différents défis sociaux (par exemple, l'entrée à l'école) qu'il rencontre au fil du temps. Notons que ce modèle dépend largement d'une époque et d'une culture donnée, ce qui limitera ultérieurement les généralisations possibles de ce modèle au fil du temps, et aussi à d'autres situations plus complexes comme le domaine moral.

Inspiré de ces prédecesseurs, le besoin de comprendre le développement moral humain aura incité Kohlberg (1976) à proposer à son tour un différent modèle. Il présente quatre stades (du niveau pré-conventionnel au niveau post-conventionnel) lesquels sont basés sur la capacité cognitive d'émettre un jugement éthique de plus en plus nuancé et universel, centré essentiellement sur la notion de justice. Le modèle de Kohlberg, développé à l'origine auprès de participants masculins, a été lui-même nuancé par Gilligan (voir Gilligan et Attanucci, 1988), qui soutient, dans une perspective féministe, que les femmes procéderait dans leur développement moral, à une maturation de leur jugement moral qui se baserait plutôt sur une éthique de prendre soin des autres.

Selon Carotta (2002), les théories développementales de Piaget, Kohlberg, Erikson sont utiles pour comprendre le développement humain ; ces dernières demeurent toutefois limitées et incomplètes. Ces différents modèles mettent surtout l'accent sur les stades du développement mais négligent l'étude du processus de développement ; ils examinent la personne qui change mais néglige d'étudier celle qui persiste à un stade donné (Carotta, 2002). Soulayrol (2006) critique également les modèles de Piaget et ceux d'inspiration psychanalytique en soutenant qu'il y a eu un certain oubli de la spiritualité dans les théories classiques du développement de l'enfant. Cette conception d'une spiritualité profane déjà existante chez l'enfant, tant valorisé dans l'ouvrage du pédopsychiatre français Soulayrol (2006), trouve un écho en terrain américain anglophone. En effet, Sandage (2006) souligne que les théories développementales proposées par les différentes écoles (psychanalytique, socio-constructiviste, systémique et familiale, écologique ou contextuelle) suggèrent tous que le développement humain implique l'intériorisation de processus relationnels ou des manières de se relier au monde. Selon lui, cinq conséquences importantes en découlent pour le développement spirituel et la transformation spirituelle :

- 1) Le développement spirituel est de nature relationnelle. Ce sont les familles et la communauté qui sont essentiellement en mesure de transmettre aux jeunes une manière de se relier à la dimension sacrée de l'existence.
- 2) Le développement spirituel est facilité par des apprentissages relationnels de qualité avec des mentors, des éducateurs, des guides spirituels.
- 3) Le développement spirituel est rendu possible grâce aux relations avec les figures d'attachement significatives et des communautés qui peuvent à la fois apprendre aux jeunes de persévérer et de lâcher-prise.
- 4) La transformation spirituelle est souvent médiée à travers des relations avec des personnes qui peuvent sagement et intentionnellement confronter respectueusement les jeunes au besoin, et favoriser des changements constructifs.

- 5) Enfin, le développement spirituel et la transformation spirituelle ont besoin d'ancrage dans des familles, des communautés et des réseaux sociaux qui demeurent en place au fil des générations.

Si la dimension relationnelle entre les jeunes et les adultes responsables de leur éducation et de leur développement spirituel demeure cruciale, comment les adultes peuvent-ils favoriser chez les enfants des apprentissages relationnels inhérents au développement spirituel ? Pour ce faire, il importe de bien comprendre la manière dont les enfants appréhendent le monde afin de mieux les rejoindre. C'est que l'enfant ne se relie pas au monde de la même manière que l'adulte, comme le souligne Soulayrol (2006), en précisant que parmi toutes les théories du développement de l'enfant, c'est la pensée de Mélanie Klein, qui demeure la plus féconde :

C'est elle qui a su dégager l'originalité de l'organisation psychique infantile en rompant avec les analogies de la comparaison avec la psychanalyse de l'adulte. La fantasmatisation précoce, révélée par sa technique d'approche par le jeu, paraît très voisine de cette spiritualité qui accroche encore l'enfant dans un 'en deça' dont il a du mal à se dégager. Et si pour Mélanie Klein, la pulsion de mort est à l'œuvre dès son origine c'est qu'en fait, à cette époque, l'emprise de cet en deça est très puissante par rapport aux mécanismes encore fragiles de la vie [...]. (Soulayrol, 2006 : 68)

La théorie de Klein découlant des théories psychanalytiques s'inscrit dans le courant des théories de relation d'objet (cf. Winnicot) qui décrivent en détails la dynamique de l'enfant qui intérieurise graduellement une figure d'attachement, un objet relationnel, nécessaire à son développement identitaire. Or, notre réflexion sur le développement de l'enfant, sans nier l'importance accordée aux théories psychanalytiques et de la relation d'objet, les dépasse, en les incluant. Nous reprenons en effet quelques aspects essentiels de plusieurs grandes théories du développement de l'enfant plus directement liées à la dimension spirituelle.

### *Le rôle crucial de l'imagination dans le développement de l'enfant de 0 à 12 ans*

Dès sa conception, et même avant, l'enfant, s'il est désiré par ses parents, est aussi imaginé. Il est conçu dans le désir, et dans l'imaginaire parental. C'est parce que l'enfant est désiré et imaginé, qu'on peut dire qu'il est un être de foi, au sens qu'il n'est pas encore physiquement présent au monde. « Le projet d'enfanter se situe dans un continuum historique et il est porté d'espoirs et d'un souci de réalisation personnelle » (Duclos, Laporte et Ross, 1995 : 21–22). Dès la grossesse, la mère ressent son enfant qu'elle porte en elle, elle l'imagine, elle y parle. Dans une perspective psychanalytique, à la naissance, l'état psychique de l'enfant est dans un état de symbiose. À ce stade d'indifférenciation, de fusion, l'enfant ne distingue pas son environnement, il s'y confond. Il va s'en sortir en intérieurisant l'image de sa mère. Le premier indice en est souvent l'apparition du sourire vers deux ou trois mois ; le petit enfant sourit aux gens qu'il reconnaît et il est effrayé en présence des étrangers (Thomas, 1992). Le fait qu'il puisse reconnaître sa mère qui

représente tout pour lui à ce stade, témoigne de la capacité de l'enfant à se représenter sa mère par une image. On peut dire dans ce sens, qu'il peut déjà se l'imaginer. Ce stade oral, décrit par Erikson, est centrale dans le développement de la confiance fondamentale du nourrisson, soit une attitude de confiance ou de méfiance face à lui-même et au monde qui l'entoure. Cette confiance de base est d'ailleurs cruciale non seulement pour le nourrisson, mais aussi pour tout développement ultérieur de son être physique, psycho-affectif, relationnel, spirituel, etc.

Au stade de l'intelligence sensori-motrice, l'enfant de quelques mois est encore dans un stade d'indifférenciation, incapable de distinguer le sujet de l'objet, et chemine graduellement vers une relative différenciation de ceux-ci (Lefebvre, 2005). Cette différenciation s'opère grâce au développement cognitif de l'enfant, couplé de l'apport de son imagination à l'œuvre dans la gestion des images et des représentations qu'il se fait du monde. C'est vers l'âge de deux ou trois à sept ans que l'enfant découvre la force de l'imagination qui lui permet d'unifier et de capter l'expérience sensible du monde à travers des images puissantes. Cette force peut aussi être un danger si l'enfant est envahi par des images terrifiantes et destructrices. À cette période de l'enfance, la foi de l'enfant est façonnée à la fois par son imagination, son égocentrisme, l'enseignement et les exemples des adultes qui l'entourent (Lefebvre, 2005). L'influence de l'imagination s'observe par exemple via son animisme enfantin, soit cette tendance à concevoir les choses comme vivantes, et l'anthropomorphisme, l'illusion, l'idéalisation, et la pensée magique (Soulayrol, 2006). Or, pour Soulayrol (2006), cette capacité de l'enfant d'aller au-delà du monde physique constitue déjà chez lui une potentialité vers le spirituel. D'où l'importance de tenir davantage compte de l'imagination dans l'éducation psycho-spirituelle du jeune.

### *La primauté de l'imagination chez James Fowler*

Malgré la critique de l'oubli de la spiritualité des théories classiques du développement (cf. Soulayrol, 2006), Fowler (1981) s'inspirant de ces dernières théories, a proposé de traiter de manière plus explicite de la dimension spirituelle ou transcendance de l'être humain. La théorie de Fowler (1981) semble être le modèle du développement de l'enfant qui est de plus grand intérêt pour comprendre le développement psycho-spirituel de l'enfant. Comme dans la plupart des autres théories, l'enfant passe essentiellement d'un stade indifférencié à un stade de plus en plus différencié (cf. Freud, Erikson). Sa perspective sur le monde dépasse peu à peu l'égocentrisme qui le caractérise pour rejoindre des niveaux de conscience plus universel (stade idéal supérieur). Selon Fowler (1981), le premier stade de la foi fait largement appel à l'imagination. Il s'agit en effet d'une phase d'imitation où l'enfant peut être grandement influencé par des actions et des histoires visibles et des adultes avec qui il a été d'abord en relation. Ce stade est marqué par la fluidité des schémas de pensée alors que l'imagination n'est ni restreinte et ni inhibée par la pensée logique. Fowler (1981) souligne que les dangers de ce stade apparaissent dans la possible « possession » de l'imagination de l'enfant par des images non contrôlées de terreur et de destruction ou lors de pressions volontaires et involontaires, exercées notamment par les parents, sur son imagination pour renforcer des tabous ou des attentes doctrinales et morales.

Grâce aux études de Fowler (1981), nous voyons combien l'importance accordée à l'imagination (stade de la foi intuitive-projective, entre trois et sept ans) et les aspects qui en découlent, les mythes, les récits, la narration (stade de la foi mythique, entre sept et 10 ans), sont à la base du développement de l'expérience de la foi. En d'autres mots, le développement de l'expérience spirituelle est possible grâce aux images, aux symboles, aux systèmes organisés des croyances et aux valeurs qui découlent du monde symbolique, au caractère religieux institutionnalisé ou non. En effet, avec l'atteinte de l'âge de raison, l'enfant de six ans et plus commence, s'il vient par exemple d'un milieu religieux monothéïste, à concevoir une image de Dieu qui demeure toutefois essentiellement anthropomorphique. Par exemple, comment comprendre la conception que se fait l'enfant, âgé d'environ 10 ans, de l'image de Dieu, sans l'anthropomorphisme qui le caractérise : « J'imagine que Dieu est un vieil homme avec une barbe blanche et des cheveux blancs portant une longue robe et que les nuages sont son plancher et qu'il a un trône. Il y a plein de gens et des anges autour de lui » (Fowler, 1981, cité dans Lefebvre, 2005 : 30). Bien entendu, le jeune québécois des générations actuelles n'a peut-être pas grandi dans un univers religieux américain comme en témoigne l'extrait de Fowler. Par ailleurs, il est captivé par le monde imaginaire, les jeux vidéos et les films ; la science-fiction ne sont que des manières pour lui de s'imaginer le monde.

Au cœur de cette transition du stade de la foi intuitive-projective au stade de la foi mythique qui passe par l'émergence d'une pensée opérationnelle, on voit apparaître chez l'enfant un intérêt croissant pour connaître ce qui est et pour clarifier les bases des distinctions entre ce qui est réel et ce qui semble l'être. C'est au stade mythique littéral que l'enfant commence à intérioriser les histoires, les croyances, les rituels et les observances qui symbolisent son appartenance à la communauté. À ce stade, les symboles sont ainsi compris de manière unidimensionnelle et de signification littérale (Fowler, 1981). Enfin, c'est vers l'âge de 12 ans et plus, au stade de la pensée abstraite et au stade de la foi synthétoco-conventionnelle que l'adolescent arrive à : « prendre une distance par rapport à ce qu'il vit, de faire une histoire d'histoires, un mythe, tout en se projetant dans le futur » (Lefebvre, 2005 : 32). S'il y a possibilité de formation d'un mythe personnel, l'adolescent demeure assez conformiste, l'identité étant encore confuse (Lefebvre, 2005). On peut donc voir combien les influences du groupe, et les modes culturels sont déterminantes dans la construction identitaire du jeune.

En somme, il n'est pas possible d'aborder la question du spirituel chez l'enfant sans tenir compte de cette faculté qu'est l'imagination tellement celle-ci fait écho au monde de l'enfant qui se traduit dans le magique, l'illusion, dans le religieux et surtout dans leur élan naturel d'être tourné dès leur naissance vers le spirituel (Soulayrol, 2006). Une tendance qui n'est pas sans rappeler la notion de religiosité naturelle développée par Vergote (1966). C'est que bien avant que l'enfant n'apprenne à articuler de manière cohérente et logique son vécu, par l'usage de la parole et de la rationalité, il appréhendait le monde extérieur avec tous ses sens et son être. Bien avant l'acquisition du langage parlé des mots et l'expression des idées, l'enfant parlait d'abord par le langage des images et les métaphores (Fabre, 2009). On peut ainsi parler de la primauté de l'image sur la pensée consciente. Pour démontrer cette idée, Fowler (1981) donne l'exemple des souvenirs rendus possible grâce à des états d'hypnose, ou encore le pouvoir sur nous des messages subliminaux. Or, bien avant Fowler (1981), Assagioli (1994) avait aussi souligné la force de l'impact des images sur la vie consciente.

Dans ce qui précède, nous avons souligné combien l'imagination de l'enfant est primordial dans son développement, cette faculté lui permet de relier ses expériences sensibles au monde symbolique qui l'entoure. Dans ce qui suit, nous prolongeons cette réflexion en abordant plus particulièrement l'imaginaire. Notons que l'imaginaire est un phénomène qui se rapporte aussi à la capacité de se représenter l'environnement extérieur mais qui porte cette fois davantage sur la notion d'altérité. Parmi les grandes conceptions de l'imaginaire, les structures anthropologiques de l'imaginaire de Gilbert Durand (1992 [1960]) retiennent notre attention. Notre intérêt pour la théorie durandienne de l'imaginaire n'est pas arbitraire ; trois raisons principales motivent notre choix. Premièrement, il s'agit d'une théorie anthropologique qui s'est notamment intéressée au langage symbolique, aux mythes et aux références culturelles et religieuses. La richesse et l'étendue des connaissances qui appuient l'originalité de la théorie de l'auteur, reconnue mondialement, sont indéniables. Deuxièmement, il existe un instrument de mesure, que nous présenterons brièvement plus loin, qui permet d'évaluer l'univers mythique, ou le type d'imaginaire d'une personne. Cette mesure empirique fournit une validité scientifique à cette théorie. Troisièmement, sur le plan pratique de l'intervention et de la pédagogie, cette théorie, en raison de son aisance à traiter des éléments culturels, symboliques, mythiques et religieux, devient utile et pertinente pour répondre aux objectifs des nouveaux programmes (i.e. l'animation à la vie spirituelle et de l'engagement communautaire et les cours d'éthique et à la culture religieuse) que nous avons brièvement présentés plus tôt.

Dans ce qui suit, nous allons esquisser un portrait de la théorie de Gilbert Durand, en laissant intervenir d'autres théoriciens issus de la psychanalyse, de la philosophie et de l'histoire qui ont aussi contribué à la compréhension de l'imaginaire. Nous avançons que cette théorie propose un cadre conceptuel permettant d'envisager des manières nouvelles d'éduquer l'enfant et de promouvoir son développement psycho-spirituel.

## **Éléments théoriques de l'imaginaire développé par Gilbert Durand**

Les travaux sur l'imaginaire depuis une soixantaine d'années aménage les rives d'une anthropologie développant l'hominisation. Les ouvrages que sont *La terre et les rêveries de la volonté/La terre et les rêveries du repos* (Bachelard, 1948a, 1948b), *Mysterium Conjunctionis* (Jung, 1956 [1982], tome 1), *Anthropologie structurale* (Lévi-Strauss, 1958), *L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn Arabi* (Corbin, 1958), *L'énergie et la matière vivante* (Lupasco, 1962) ont permis à Durand d'établir une synthèse de sa pensée dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (1992 [1960]). Durand cherche à redonner à l'image et au langage symbolique une place que leur opposent les divers « iconoclasmes » comme le rationalisme positivisme. Pour ce théoricien de l'imaginaire, le génie des cultures humaines s'inscrit par la création de langages symboliques qui permet le sens à s'instaurer dans le réseau des images qui leurs sont particuliers. Il propose une méthodologie en mettant en relief les imaginaires des collectivités humaines dans une perspective théorique et pratique. L'épistémologie durandienne comprend que la causalité se situe dans un ailleurs ou dans une métaphysique qui veut dire *à côté*, hors de la *phusis* : « Nous sommes entrés depuis plus d'un demi-siècle dans une perspective

d'un savoir sans frontières, d'une 'gnose' qui se manifeste comme une épistémologie générale du signifié » (Durand, 1996 : 81).

L'imaginaire est la constellation des images et des relations d'images qui forme le capital de la conscience de l'*homo sapiens*. Sa dynamique se veut être « un éveil de l'esprit par delà la lettre sous peine de mort » (Durand, 1964 : 35). En ce sens, l'imaginaire est une activité dialectique de l'esprit qui est « un procédé de médiation par une concrète et expérimentale connaissance » (Durand, 1964 : 36). Toutefois, pour éviter les mésententes épistémologiques potentielles, l'étude de l'imaginaire demeure une intersection anthropologique puisque cela « éclaire une science humaine par une autre science humaine » (Xiberras, 2002 : 30). Il y a donc une nécessité éthique, selon Durand, de porter un regard averti sur l'humain dans sa quotidienneté. Cela presuppose que l'observateur soit pleinement engagé et considère l'observé non pas comme une « chose » mais un sujet vivant à découvrir sans cesse pour sa guérison puisqu'il est un autre Soi. Dans cette optique, Franzone (2003 : 14) affirme que : « le retour de la divinité à nos consciences ouvre alors la possibilité à des lois scientifiques nouvelles qui utilisent les métaphores, les figures et la poétique, et puisse se penser dans un trans, pluri ou interdisciplinarité, comme on voudra les appeler ». Ainsi, à chacun sa vision du monde pour autant que l'on recherche constamment la paix sociale. Pour notre part, nous avons une préférence à l'interdisciplinarité puisqu'il permet toujours à créer un mouvement vers la Transcendance, que l'on peut associer au « Dieu des Chrétiens », et par voie de conséquence, à favoriser pleinement la capacité spirituelle de l'enfance dans la culture.

L'imagination possède une puissance propre et sans limite où se déploie une phénoménologie de l'image puisque « l'image est en nous, 'fondue' en nous-mêmes, 'répartie' en nous-mêmes » (Bachelard, 1948b : 97). L'image est foncièrement motivée et met en jeu le symbole qui est un signe concret rappelant un lien naturel à quelque chose manquant ou impossible à voir dans un premier regard. Le symbole au sens strict est une connaissance indirecte qui n'a pas besoin dans un premier temps de médiateur social comme l'on retrouve dans les institutions religieuses. Il « est donc une représentation qui fait apparaître un sens secret, il est l'épiphanie d'un mystère » (Durand, 1964 : 13) qui demeure infiniment inépuisable et peu contrôlable. Durand définit le symbole en ces termes : « ( . . . ) signe renvoyant à un indicible et invisible signifié et par là étant obligé d'incarner concrètement cette adéquation qui lui échappe, et cela par le jeu des redondances mythique, rituelle, iconographiques qui corrigent et complètent inépuisablement l'inadéquation » (Durand, 1964 : 18). Le symbole est un appel de la liberté qui crée le sens de l'existence. Il est une « poétique d'une transcendance » (Durand, 1964 : 39). Il « donne à rêver et il donne à penser » (Durand, 1984 : 96) puisqu'il « ne vaut que par lui-même » (Durand, 1964 : 12) en ajoutant un « sens à la sensation perceptive » (Durand, 1964 : 96). Il « est une conjonction de traditions aux multiples origines » (Bachelard, 1961 : 31).

Durand considère donc l'humain comme un *homo symbolicum* parce qu'il vit temporellement dans un monde traversé de symboles. Or, l'ensemble des symboles constitue la capacité imaginaire qui est un langage mettant en avant le monde symbolique qui est ni plus ni moins que « l'Univers humain tout entier » (Durand, 1979 : 23). Le langage symbolique pour la conscience humaine ne peut être analysé comme une chose. Il est plutôt une physionomie de la culture qui organise la réalité, c'est-à-dire « une sorte de modelage global, expressif et vivant des choses mortes et inertes » (Durand, 1964 : 63). Le langage

symbolique comme métalangage permet d'inscrire l'imaginaire dans le réel ou de matérialiser la réalité inconsciente dans la réalité consciente. Cette « prégiance symbolique » (Cassirer, 1972 : 202) comprend que la pensée n'intuitionne pas de façon objective une chose, mais l'inscrit aussitôt dans le principe de la réalité inéluctable du *sens*, car « pour la conscience humaine, rien n'est simplement *présenté*, mais tout est *représenté* » (Durand, 1964 : 64). Celle-ci ne désigne pas une forme de réalité qui pré-existe sous la forme de l'image mais plutôt « crée un univers de sens à partir de lui-même » (Cassirer, 1973 [1953] : 16) en manifestant l'auto-déploiement de l'esprit qui accède à la réalité d'un être déterminé et structuré dans le temps. Il existe alors un pouvoir répétitif instaurateur par cette capacité créatrice de l'imagination active qui « est le 'chiffre' d'un mystère (...) ; il n'est jamais expliqué une fois pour toutes, mais toujours déchiffré de nouveau, de même qu'une partition musicale n'est jamais déchiffrée une fois pour toutes, mais appelle une exécution toujours nouvelle » (Corbin, 1958 : 19).

Le symbole édifie « le domaine de la *suprême valeur* et équilibre l'univers qui passe, par un Être qui ne passe pas, à qui appartient l'éternelle Enfance, l'éternelle aurore, et le symbole alors débouche sur une *théophanie* » (Durand, 1964 : 116) qui met en œuvre et transforme la dimension spirituelle des histoires de vie des humains qui se raconte dans la multiplicité des œuvres écrites et artistiques. Or, tout ce qui se raconte arrive dans le temps, s'empare du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se passe dans le temps mérite d'être raconté. La forme narrative (mythe, symbole, poésie, récit) permet de réinvestir la réalité en tenant compte de la dimension ontologique de l'être et « ce que nous comprenons d'abord dans un discours n'est pas une autre personne mais un projet, c'est-à-dire l'esquisse d'un nouvel être-au-monde » (Ricœur, 1986 : 189).

Cette potentialité humaine de faire advenir des représentations ou du sens se nomme « imaginaire radical » (Castoriadis, 1975). Elle n'est pas par anticipation de ce qui pourrait être vérifiable puisque la société produit elle aussi des nouvelles façons d'exister par ses institutions qu'elle créées afin de « tirer un bien de tout mal, tirer la fleur de la boue du Mal » (Xiberras, 2002 : 128). Or, il existe au cœur du noyau imaginaire un paradigme invisible « qui confère aux facteurs réels (...) une telle importance et une telle place, et qui constitue la société » (Castoriadis, 1975 : 179). Les rapports sociaux prennent formes et constituent la réalité du sujet éthico-spirituel de sorte que le travail sur l'imaginaire sous-entend la création de la valeur et de l'ordre social qui est une forme d'institution du social (Lemieux, 1990). Celle-ci est comparée à 'l'âme d'un peuple' où les sujets éthico-spirituels produisent du sens par leur langage symbolique comme force autodéterminée. Il existe donc un problème de se laisser dominer par le langage symbolique si le sujet éthico-spirituel n'en fait pas une utilisation clairvoyante et prudente (Castoriadis, 1975). De là l'importance pour la société de bien discerner les choix qu'elle fait de son symbolisme pour en ancrer les différentes significations qu'elle porte en elle (Xiberras, 2002).

Le sémantisme de l'image organise le mythe qui nourrit l'imaginaire. Autrement dit, le mythe est développé par des images représentant la collectivité. Il raconte une histoire vérídique, exemplaire, significative et sacrée d'un événement qui a eu lieu dans les temps prodigieux des 'commencements' mettant en jeu des Êtres Surnaturels, qui revient à l'existence dans la réalité totale, du Cosmos ou seulement fragmentaire construisant le fondement du Monde. Ainsi, « c'est à la suite des interventions des Êtres Surnaturels que

l'homme est ce qu'il est aujourd'hui, un être mortel, sexué et culturel » (Eliade, 1963 : 15). Le mythe est donc un récit rassembleur des énergies de l'imaginaire en alignant les mots et les idées selon une certaine logique (Laprée, 2000) et mettant en avant des histoires surnaturelles témoignant : « (...) de l'exploration par l'homme des confins du contingent et de l'inéluctable, du fini et de l'infini, du mortel et de l'éternel, et de cette part du monde que l'homme associe à une réalité qui il juge transcendante, ou du moins supérieur à lui, et qui confère au mythe sa valeur de vérité sacrée » (Grand'Maison, 2007 : 58).

Le mythe stimule donc la conception religieuse du monde, le système philosophique ainsi que le récit historique et légendaire puisque son sémantisme s'apparente à des « paquets de relations » (Lévi-Strauss, 1958 : 234) menant à des paquets de significations (cf. Durand, 1992 [1960] : 412–413). Le mythe demeure une réponse au questionnement identitaire des humains et qui satisfait à leur quête de « connaissance de soi » (Davy, 1966) en vue de maîtriser la méditation de la projection des contenus inconscients (Jung, 1982, tome 2) sans avoir à subir cette fausse prétention de tout expliquer de manière exhaustive et exclusive en risquant « l'état de délire d'interprétation » (Caillois, 1938 : 16). Ce qui permet d'approfondir cette recherche du bonheur que Kant appelle « l'idéal du souverain bien » (1987 [1781] : 606). Les humains qui constituent la société sont alors interpellés par certaines questions fondamentales de leur identité : « Que puis-je savoir ? Que puis-je faire ? Qu'ai-je à espérer ? » (Kant, 1987 [1781] : 602). Or, cette structuration de l'identité du Moi s'instaure dans une visée éthique soit celle « de la 'vie bonne' avec et pour autrui dans des institutions justes » (Ricœur, 1990 : 202). C'est dans cette reconnaissance du Bien suprême que l'humain trouve ses réponses à sa « visée ultime de sens et de signification et actualisera sa Valeur fondamentale » (Morin, 2009 : 93). La construction de l'identité par l'imaginaire possède alors une subjectivité du sujet que l'on nomme l'herméneutique de soi (Ricœur, 1990) qui cherche à s'approprier son acte personnel d'exister pour une vie accomplie.

Durand n'a eu de cesse de montrer – à travers les œuvres esthétiques, musicales et littéraires, les courants philosophiques et religieux, les mythologies et l'ésotérisme, les écoles de sciences humaines, les grands courants de civilisations et l'herméneutique des sciences appliquées – comment toute activité humaine se déploie en deux régimes fondamentaux de structures de l'imaginaire, l'un identifié à des structures « héroïques et puristes », et l'autre à des structures « intimistes et fusionnelles ». Durand va à contre-courant du positivisme qui souligne plutôt l'importance du monde des idées au détriment de la vie imaginative. Au contraire, « les images qui sont des forces psychiques premières sont plus fortes que les idées, plus fortes que les expériences réelles » (Bachelard, 1948b : 20). Il existe dans les cultures humaines des racines archétypales communes permettant la création des langages symboliques qui prennent formes dans un « trajet anthropologique, c'est-à-dire l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social » (Durand, 1992 [1960] : 38).

Durand réalise un travail minutieux de décryptage des religions qui aboutit à une schématisation que l'on observe dans la littérature, l'art cinématographique et la publicité. Ainsi, « l'imaginaire est inséparable d'œuvres, mentales et matérialisées, qui servent à chaque conscience pour construire le sens de sa vie, de ses actions et de ses

expériences de pensée » (Wunenburger, 2003 : 29). Cette schématisation prend sa source dans des schèmes sensori-moteurs qui s'inscrivent dans le trajet anthropologique en allant du neurobiologique au spirituel où les images sont organisées dans le comportement fondamentale de l'humain dans son environnement cosmologique autour de trois pôles structurels (schizomorphe/héroïque, intimiste/mystique et synthétique). Les schèmes produisent substantiellement par essence des archétypes puis des symboles. Leur déploiement a pour effet de générer deux grands « régimes » de construction d'images mentales, visuelles et de récits soient les régimes diurne et nocturne.

Les images produites par ces trois pôles trouvent leurs correspondances dans les réflexes dominants où les schèmes constituent le cadre de l'imagination déployant l'univers mythique des archétypes et des symboles. Les travaux de l'école de Leningrad, notamment ceux concernant le conditionnement réflexologique de Betcherev (1913) qui a étudié les structures sensori-motrices<sup>2</sup> chez les nouveau-nés, permettent à Durand d'expliquer les rapports existant entre les actions du corps et le cerveau dans l'élaboration des représentations symboliques chez les adultes. Les schèmes archétypaux sont des actions liées aux verbes, c'est-à-dire qu'ils sont rattachés à la gestuelle de base où il existe des groupes de réflexes qui inhibent tous les autres en étant dominants.

D'après sa classification structurale, le premier réflexe dominant est dit postural et coïncide avec l'action de se lever à la verticale consistant en une « ‘position’ qui coordonne ou inhibe tous les autres réflexes lorsque, par exemple, on dresse le corps de l'enfant à la verticale » (Durand, 1992 [1960] : 47). Le deuxième réflexe dominant est celui de la digestion où la « nutrition qui chez les nouveau-nés se manifeste par les réflexes de succion labiale et d'orientation correspondante de la tête » (Durand, 1992 [1960] : 48). Le troisième réflexe dominant est l'étude plus spécifique d'Oufland de l'école de Leningrad sur le renforcement de l'étreinte brachiale des grenouilles masculines dans leurs actes copulatifs. Durand émet l'hypothèse que l'acte sexuel est chez les humains un réflexe dominant où l'érotisation du système nerveux s'inscrit dans une rythmique se prolongeant dans la conception de cycle. Par leur relation étroite avec les réflexes dominants se constituent la trame de fond de l'imaginaire et le fondement même de la Nature humaine (Laprée, 2000) qui se remplissent du capital culturel d'une société. L'hominisation s'inscrit donc dans le développement des trois pôles structurels (schizomorphe/héroïque, intimiste/mystique, synthétique). Il est pertinent ici d'expliquer en quoi consistent exactement ces réalités de l'imaginaire où chaque régime possède ses lois d'assemblages des images et ses logiques propres<sup>3</sup>.

Le pôle structurel « schizomorphe/héroïque » relève du régime diurne de l'image et se caractérise par les schèmes de séparation, de distinction, d'ascension et d'élan vers le haut. L'acte gestuel de se lever ou de se tenir debout est le réflexe dominant. À titre d'exemple, lorsque l'humain se tient debout devant un coucher de soleil, il peut ressentir la dichotomie entre le haut et le bas, le ciel et la terre. Dans le pôle structurel « schizomorphe/héroïque », les principes d'exclusion, de contradiction et d'identité sont prédominants alors que le schème verbal qui lui est attribué est de l'ordre de « distinguer ». Il reprend les actes de s'élever, s'alléger, combattre, vaincre, purifier et illuminer où les états d'âme s'expriment par les mots tels que ‘ciel’, ‘soleil’, ‘lumière’, ‘grand’, ‘immense’, ‘divin’, ‘dur’, ‘doré’, etc. Dans le pôle structurel « schizomorphe/héroïque », on identifie quatre structures significatives : 1) la distanciation de la réalité ; 2) la brisure : séparation d'objets ; 3) le géométrisme et la

préséance de l'espace ; 4) la pensée par antithèse. Le mythe fondateur de ce pôle structurel de l'imaginaire est illustré dans la culture occidentale chrétienne par l'allégorie de la caverne de Platon et/ou par le prologue de saint Jean (1, 1–18). On peut définir ce pôle comme étant « le trajet représentatif qui va de la première et confuse glose imaginative greffé sur les réflexes posturaux, jusqu'à l'argumentation d'une logique de l'antithèse et au 'fuir d'ici' platonien » (Durand, 1992 [1960] : 215).

Le mode de pensée du pôle structurel « schizomorphe/héroïque » est celui du tiers exclus. On y trouve l'utilisation des symboles du sceptre et de l'épée comme armes de combat des schèmes ascensionnels et diaïrétiques ; ces symboles réfèrent à la quête de la connaissance du bien et du mal servant à trancher le visage ténébreux du temps, du doute et de l'ignorance. Cela permet ainsi de trancher le lien du 'nœud gordien' par la puissante épée purificatrice de justice que l'on identifie chez les héros combattants des récits mythologiques des diverses cultures (Apollon, Athéna, Minerve, Persée, Thésée, Hercule, Indra, Vritrahan, Mars, saint Michel, saint George, sainte Jeanne d'Arc, etc.).

Le héros diurne combat temporellement l'archétype du Dragon, du Sphynx et des Sirènes représentant le mal sous-jacent. C'est une lutte pour la victoire dans la recherche héroïque à la verticalité et l'ascension. Celle-ci s'inscrit dans une vie active face au vent contraire du phénomène de l'angoisse du temps s'exprimant dans une épiphanie imaginaire de la mort où se retrouve l'ambivalence des images : 1) *theriomorphes* (cheval, taureau, loup, ours, tigre, chien et lion) ; 2) *nyctomorphes* (eau, noirceur, chevelure, miroir, lune, araignée, pieuvre, fil du labyrinthe et sang) ; et 3) *catamorphes* (image dynamique de la chute moral et sexuelle (descente), du vertige, de la pesanteur ou de l'écrasement, de la manducation et du ventre digestif). Ces symboles s'ils deviennent néfastes éveillent l'ardeur agressive du héros diurne face à cette lutte pour la survie qui s'enracine dans l'inconscient individuel et collectif. La lumière est donc imaginée contre les ténèbres et l'ascension contre la chute comme l'échelle ou l'escalier représentant un symbolisme primordial dans cette quête à la verticalité, en figurant « plastiquement la rupture de niveau qui rend possible le passage d'un mode d'être à un autre ; ou en nous plaçant sur le plan cosmologique, qui rend possible la communication entre Ciel, Terre et Enfer » (Eliade, 1952 : 63–64). Le langage symbolique de l'aile et du vol que l'on retrouve chez l'aigle, le corbeau, la flèche évoque également cette montée vers les hauteurs, l'ascension vers les sommets dans une volonté de transcendance. Dans le christianisme, il est personnifié par « l'ange du Seigneur » gardien du roi David affrontant les dangers : « L'ange du Seigneur campe autour de ceux qui le craignent, et il les délivre » (Ps 34, 8). Cette ascension que l'on retrouve chez Prométhée ou Jésus le Christ permet d'obtenir le 'feu spirituel de la transcendance' et le 'souffle de vie' qui éclaire et anime l'âme humaine dans cette quête de la connaissance des réalités terrestres et divines au cœur du mystère de la création et du salut.

Le pôle structurel « intimiste/mystique » est soutenu par le régime nocturne de l'image. Les principes d'analogie et de similitude caractérise ce pôle alors que le schème verbal prédominant est de l'ordre de 'confondre' où les mots tels que 'amour', 'secret', 'songe', 'profond', 'mystérieux', 'seul', 'triste', 'pâle', 'lourd', 'lent', etc. expriment cette réalité structurale. Le langage symbolique du sépulcre, de la caverne, de l'automobile, du coquillage, du lait, du miel, du vin, de l'or, du sel, de la maison représente quelques images du pôle structurel « intimiste/mystique ». La gestuelle digestive ou d'avalement

se caractérise par l'action d'ingérer. L'humain devient une seule entité avec la nourriture qu'il consomme où la substance se perd dans les profondeurs du corps humain. L'inversion des rôles par les images de 'l'avaleur avalé' apparaît ironiquement dans le « complexe de Jonas » tel que démontré dans les personnages mythiques littéraires (l'ogre du Petit Poucet, Gargantua, etc.) ou apparaît dans l'acte de la déglutition du manger « l'ordonnance du monde » (Maffesoli, 1982 : 162). Ainsi, le sens de la fête que portait le Jésus des Évangiles s'exprime dans sa participation à de nombreux repas qui se révèle un thème important de sa prédication pour aboutir aux rites symboliques de la Cène, qui évoque le mystère de sa personne et de son action.

La « nuit de l'esprit » est une autre image du pôle structurel « intimiste/mystique » qui conduit l'humain en quête de lumière afin de restreindre sa chute de la descente causée par une faute morale, sublimée par l'exercice de rites purificateurs (par exemple, sacrement, prière, rêverie, méditation, oraison mentale). Cela lui permet de « désapprendre la peur » (Bachelard, 1948a : 398) par la lenteur intérieure du langage symbolique de l'intimité comme on le retrouve chez plusieurs mystiques de cultures diverses (Ibn Arabi, Ghandi, Thich Nhat Hahn, etc.) et chez les chrétiens tels que saint Jean de la Croix, sainte Thérèse de Jésus et sainte Thérèse de Lisieux (cf. Marie-Eugène de l'Enfant-Jésus, 1949).

Le principe dynamique du pôle structurel « intimiste/mystique » est celui de la fusion à travers la mécanique de la mort, qui est invoquée contre elle-même par un processus de *double négation* où le Christ rédempteur transforme le sens inverse de cette mort même en accompagnant « les mortels dans le voyage, s'astreint au périlleux passage, et l'image du cynocéphale dompté, devenu christophore, inverse son sens, devient protectrice, talisman contre la violence de la mort » (Durand, 1992 [1960] : 231). On identifie quatre structures significatives dans ce pôle : 1) le redoublement et la persévération ; 2) la viscosité et l'adhésivité des éléments représentatifs ; 3) le réalisme sensoriel des représentations ou la vivacité des images ; 4) la puissance du petit par la mise en miniature ou gulliveration. Dans le pôle structurel « intimiste/mystique » tout s'euphémise dans les schèmes de la chute qui devient descente, la matière devient mère, les ténèbres s'atténuent en nuit, la manducation en avalage et les tombes en demeures bienheureuses et en berceaux.

Chez un individu ou dans une collectivité, si un pôle imaginaire prend trop de place au détriment de l'autre, tombant presqu'en léthargie, un état malsain s'installe et engendre des malaises (i.e. troubles de la personnalité, conflits culturels durcis, périodes historiques de guerres). Pour palier à ces problèmes, le régime nocturne du pôle structurel « synthétique » se distingue par la cohabitation équilibrée des deux pôles structurels précédents par la recherche de l'« harmonisation des contraires » (Durand, 1992 [1960] : 400). Plus précisément, dans ce troisième pôle structurel, on retrouve le principe de causalité sous ses formes finale et efficiente. Le schème verbal 'relier' lui est attribué. On arrive dans un système du tiers inclus représenté, à titre d'exemple, par le langage symbolique taoïste du yin et du yang ou par la *coincidentia oppositorum* des alchimistes et de Nicolas de Cues. Les théories systémiques et la vision bouddhiste de coproduction interdépendante de toute chose collabore au pôle structurel « synthétique ». Ces mythes dramatiques cherchent à harmoniser les contradictions conflictuelles du temps, c'est-à-dire la crainte affolante devant la fuite du temps et de l'angoisse du néant pour être dépassé

par l'espérance confiante à l'accomplissement du temps final salvifique. Le pôle structurel « synthétique » requiert de plonger en soi pour prendre conscience de sa condition mortelle afin de faire un usage bienveillant du temps. Il s'enracine dans la gestuelle de ‘l'acte de s'accoupler’ où les opposés masculin et féminin s'unissent et deviennent une totalité comme il est représenté dans l'union sexuelle du couple Shiva/Kâli, l'union amoureuse de Joseph et Marie du Nouveau Testament ou comme le suppose l'œuvre de fiction *Da Vinci Code* (Brown, 2003) qui réunit sexuellement Jésus à Marie de Magdela.

Dans le pôle structurel « synthétique », on identifie quatre structures systémiques significatives : 1) l'harmonisation des contraires ; 2) le maintien des contrastes ; 3) la dissémination dans le temps ; 4) l'hypotypose du futur qui est présenté et maîtrisé par l'imagination dans l'acte répétitif de la création. Ces structures se caractérisent dans plusieurs mythes des diverses traditions culturelles (monotheïste et polythéïste) par la mise en œuvre de la ‘coincidentia oppositorum’, c'est-à-dire de la dispute des dieux, des saints et des anges où les humains sont engagés en et avec eux à un combat humano-divin où s'inscrit le langage symbolique. Ainsi, l'arbre de Jessé ou du bâton sont des images fortes permettant la cohérence et la complémentarité des contrastes entre les régimes diurne et nocturne qui renferment la fonction onirique de changer le monde afin de retrouver le temps perdu. Ce symbole de la totalité du monde est représenté concrètement par la croix, qui est une image fondamentale du pôle structurel « synthétique » signifiant l'union des contraires (Durand, 1992 [1960] : 379). Il se réalise donc d'une façon parcellaire une métamorphose s'actualisant dans la rêverie imaginaire de ce repos des dieux ici-bas et de la résurrection finale à la fin des temps du polythéïste chrétien. Dans une perspective interreligieuse, le langage symbolique du serpent que l'on retrouve dans la tradition hindou du dieu Vishnou se reposant sur le serpent géant Ananta symbolise « la totalisation des contraires, du rythme perpétuel des phases alternativement négatives et positives du devenir cosmique » (Durand, 1992 [1960] : 366). Par ailleurs, le sémantisme et le rythme des différents styles de musique permettent la maîtrise du temps en raison de leur fonction d'un sacré stabilisateur. Les trois pôles structurels de l'imaginaire propose donc « une fantastique transcendantale » (1992 [1960] : 438) et une « pédagogie de l'imagination » (1992 [1960] : 497) où l'éducation esthétique et humanisante est mise en œuvre, permettant ainsi le voyage intérieur d'une quête de sens par soi et pour soi comme spiritualité personnalisée, afin de trouver le sens plénier de son existence.

Suite aux travaux de Gilbert Durand, Yves Durand s'est intéressé à l'expression individuelle de l'imaginaire et a créé le test AT.9, qu'il a exposé puis consolidé en de nombreux écrits (1963, 1976, 1981, 1984, 1988, 2001, 2005). AT.9 signifie pour son auteur « Test Anthropologique de l'imaginaire à 9 éléments ». Il est possible de faire une lecture précise des univers mythiques de l'imaginaire individuel à l'aide de ce test. L'objectif premier dans la construction de son univers mythique est :

s'efforcer à réduire l'angoisse existentielle liée aux expériences ‘négatives’ du Temps vécu dont les représentations symboliques s'expriment par l'agressivité dévorante, la nuit terrifiante et la chute catastrophique. Le processus de créativité imaginaire se conçoit ainsi à partir d'une fonction créatrice de ‘l'Objet néfaste’ que représentent la Mort et le Temps

mortal pour l'individu humain et d'une fonction d'élaboration d'images de vie contribuant à résoudre le 'problème' de l'angoisse liée à une temporalité fatale. (Durand, 2005 : 18)

La passation de l'AT.9 se fait selon un protocole strict ; il s'agit en fait d'une épreuve de dessin à consigne. Son point d'appui demeure la présentation d'une feuille sur laquelle se trouve imprimée la consigne suivante : « Composez un dessin avec : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu ». Sur cette feuille, le participant est invité à réaliser son dessin, puis par la suite, à produire, par écrit, un récit accompagnant son dessin (ce qui se passe). L'interprétation de l'AT.9 se fonde d'abord sur l'organisation dramatique dessin-récit, et en second lieu, sur la structuration de l'ensemble des éléments (Durand, 2005). Ce système d'interprétation du test AT.9 permet d'identifier les différents types d'univers imaginaires retrouvés ainsi que leur élaboration respective (i.e. selon les particularités morphologiques, fonctionnelles et symboliques du dessin-récit).

## **Regards théologiques sur l'imagination, la spiritualité et la foi**

L'idée de la spiritualité de l'enfance n'est pas nouvelle (Basset, 2009). Dans le christianisme, Jésus en parle lorsqu'il exhorte les adultes de bien vouloir accueillir les 'touts-petits' : « Je te loue, Père, Seigneur du ciel et de la terre, d'avoir caché cela aux sages et aux intelligents et de l'avoir révélé aux tout petits. Oui Père, c'est ainsi que tu en as disposé dans ta bienveillance » (Lc 10, 21). Rappelons aussi l'importance qu'à pris une figure comme sainte Thérèse de l'Enfant-Jésus dans la mystique chrétienne (Barnay, 2009). Par ailleurs, selon Fabre (2009) et Basset (2009), l'enfant est un être fondamentalement « capable de Dieu ». Comme le souligne Basset (2009), les caractéristiques recensées de l'enfant en psychologie sont essentiellement porteuses de qualités spirituelles. Cette théologienne protestante y voit dans la capacité de l'enfant à s'émerveiller, une aptitude spontanée à l'admiration de ce qui est. Tout comme Fowler (1981), Basset (2009) affirme que dès la petite enfance, l'enfant pense d'abord par images et par métaphores avant de réfléchir avec les idées et les concepts issus du langage. Cette capacité innée à apprêhender et se représenter le monde, via son imagination, rend son expérience tournée vers une religiosité naturelle (Vergote, 1966).

Basset (2009) souligne aussi, tout comme Soulayrol (2006), que l'enfant est bien souvent, dans son désir de comprendre, ouvert aux grandes questions métaphysiques (de l'avant et de l'après-vie). Si l'enfant évolue dans un milieu sécurisant et épanouissant, il sera aussi, par-dessus tout, également ouvert à la relation aux autres, comme nous l'ont si bien décrit les théories de l'attachement (Bowlby, 1988), ou celles de la relation d'objet. Ces caractéristiques inhérentes à l'enfance font en sorte que l'enfant peut être désormais compris : « comme le berceau de Dieu en lui, mais aussi en l'adulte dans la mesure où, comme l'enfant, l'adulte consent à laisser l'Autre naître en lui toujours à nouveau ... pour devenir pleinement lui-même, même s'il ne sait encore rien de ce devenir » (Basset, 2009 : 8).

L'imagination favorise le développement spirituel. À cet effet, Nielsen (2006) affirme qu'elle n'est pas un simple ajout pour rendre l'enseignement plus agréable en contexte

scolaire. En fait, elle est le rond-point auquel les dimensions pour être humain se rencontrent pour créer du sens. D'autre part, comme l'imagination semble séculière et inclusive dans la finalité de l'éventail de l'expérience humaine – penser et faire, matière et esprit – elle fournit un terrain commun entre les préférences du passé et du présent pour l'un ou l'autre pratique scolaire ‘scientifique’ ou ‘religieuse’, éducation ‘vocationnelle’ ou ‘libérale’, ‘matérialisme’ ou ‘spiritualisme’. L'imagination comme concept holistique de l'éducation est une sagesse du devenir humain à travers le développement de l'enfant. Elle favorise son potentiel intérieur et le conduit à sa pleine signification comme humain à part entière dans le monde. D'après Mountain (2007), il semble que le spirituel dépend de l'imagination. En fait, la foi et l'espoir prend racine dans l'imagination qui est le véhicule pour donner le sens de la vie, particulièrement dans les situations de détresse où l'imagination fournit un espace nécessaire pour agir dans les événements, découvrir de nouvelle vérité et trouver le chemin pour aller de l'avant. Elle permet de faire face aux problèmes de la vie en étant un facteur de résilience. L'imagination est l'habileté de penser hors des tendances animales en allant puiser dans les perceptions sensorielles et les émotions.

Mentionnons une autre et dernière caractéristique inhérente de l'enfance, qui est essentiellement porteuse de qualité spirituelle, soit la tendance au jeu (Deschênes, 2007). En effet, on peut concevoir le jeu comme étant un élément moteur à la foi imaginative puisqu'il est fondamentalement un acte créatif. Déjà dans sa théorie cosmique du jeu, Fink reprend le fragment 52 d'Héraclite qui affirme que « le temps du monde est un enfant qui joue au tric-trac ; son royaume est celui d'un enfant » (Fink, 1966 : 28). Le jeu est également contexte de valeur et notamment de valeur hédoniste, véhicule de l'acte créatif, qui favorise l'harmonie d'« être-ensemble » dans la vie en société. Le lien social demeure fondamentalement émotionnel. Ainsi, s'élabore une manière d'être (éthos) où ce qui est éprouvé avec d'autres sera primordial » (Maffesoli, 1993 : 12). Cette « éthique de l'esthétique » est le « monde-de-la-vie » (*la lebenswelt*) qui tend à s'orienter vers ce qu'était la candeur enfantine du monde grec ancien : ce peuple d'éternels enfants.

Le sens propre de l'éternel enfant « renvoie à la vraie personnalité impersonnelle des mystiques, ce n'est pas un ‘moi’ égotiste et borné, celui du petit-bourgeois ou de l'intellectuel critique, mais le ‘je’ qui s'épuise dans l'autre » (Maffesoli, 1992 : 235). Jésus lui-même n'exhortait-t-il pas ses disciples à devenir comme un enfant : « En vérité, je vous le déclare, si vous ne changez et ne devenez comme les enfants, non, vous n'entrerez pas dans le Royaume des cieux. Celui-là donc qui se fera petit comme cet enfant, voilà le plus grand dans le Royaume des cieux » (Mt 18, 3)? On peut affirmer que « l'éternel enfant » est celui qui, en jouant, pose une série de questions sur son origine, le sens du mal, sa relation au Dieu Père/Mère et son devenir. C'est toute une quête d'identité qui se déploie dans la foi imaginative. À partir de notre culture, le personnage qui illustre cette réalité de « l'éternel enfant » qui oblige chacun à faire sa réflexion pour une vérité s'incarne dans la figure du petit prince créé par de Saint-Exupéry. Le petit prince, cet « éternel enfant », est la grandeur de quelqu'un qui fait éclater les logiques des grandes personnes. Contrairement au monde pressé et occupé de ceux-ci, le petit prince prend le temps. Il questionne, interroge et raconte ses aventures et son souci pour sa rose. Se convertir à la naïveté sérieuse du petit prince signifie qu'il n'y a vraiment rien d'important dans le monde des grandes personnes. Le petit prince propose une anthropologie qui

présente des homologies axées sur l'image du Christ-enfant comme étant la voie royale d'une transformation créatrice d'une responsabilité de l'humain avec l'humain. Il nous fait découvrir la vérité enfantine dans le cœur de l'humain qui s'émerveille face à une création toujours nouvelle. Le personnage du petit prince permet donc « de retrouver un peu de confiance dans le caractère inconditionnel de l'amour ; il nous promet et il incarne un univers où l'homme redécouvre le souci et la responsabilité de son prochain, et il nous montre ce que peut être un lien d'amour que même la mort ne saurait vaincre » (Drewermann, 1992 : 5).

Pour approfondir la relation entre l'imagination, la spiritualité et la foi, nous nous référerons ici à la pensée d'un théologien catholique et artiste de verres teints, Richard Côté. Dans son livre, Côté (2003) souligne que la culture n'a pas suffisamment pris en compte l'imagination en la confinant trop souvent au monde de divertissement, des poètes et des artistes. L'Église aurait aussi souvent perçu l'imagination comme le propre des marginaux, en raison de son caractère d'être non fiable, irrationnel, trop ludique, moins utile. Déjà au XVI<sup>e</sup> siècle, sainte Thérèse de Jésus mentionne le rôle important de l'imagination dans l'acte contemplatif de l'oraison et affirme que le manque de connaissance scientifique de la dimension imaginative de la foi est source de souffrances dans le cheminement spirituel de la personne (sainte Thérèse de Jésus, 1949 [1577] : 868–869). Pour Côté (2003), elle est une dimension constitutive de la foi. Or, nous suggérons un rapprochement avec la pensée de Côté (2003) et les trois univers mythiques proposés par la théorie durandienne. Ce rapprochement nous semble d'autant plus intéressant puisque Côté ne fait aucune référence à Gilbert Durand dans son livre.

Au chapitre 8, Côté (2003) traite de l'imagination dans ce qu'il nomme le désert spirituel contemporain, *Imagination in Today's Spiritual Wilderness*. Il y développe trois principaux éléments de cette spiritualité contemporaine. Le premier élément se rapporte au sens de l'aventure. Pour développer cette idée, Côté (2003) fait lui-même référence à la pensée d'un auteur qui n'est pas sans nous rappeler les attributs typiques (cf. lutter, combattre) de l'univers mythique de type héroïque : « the word adventure connotes a positive undertaking, like discovering the source of the Nile or scaling Mount Everest. It involves struggling to meet challenges ; limited human resources, diseases, difficult or dangerous terrain, extreme heat and cold. In meeting challenges, there are advances and reverses, successes and failures. (...) Adventure means taking risks and requires daring, courage, patience and persevering ... Adventure is stimulating and exciting ; it gives zest to life » (Kiesling, 1978 : 65, cité dans Côté, 2003 : 159). En deuxième lieu, l'auteur nous invite aussi à apprendre à s'approprier notre fragilité et notre vulnérabilité. N'y voit-on pas se dessiner les contours de l'univers mythique de type mystique ? Cet univers évoque et privilégie une attitude d'intériorité et d'intimité, si essentielle au réconfort, à la protection, à la quête d'un état de bien-être dans un espace paisible favorisant l'appropriation de notre fragilité. Cette idée semble être appuyée lorsque Côté (2003 : 164) fait allusion à la *communitas*. C'est par ailleurs ce que semble soutenir Fabre (2009) lorsqu'elle suggère que l'adulte doit favoriser chez l'enfant la mise en contact avec son espace intérieur ; l'enfant ayant à apprendre à habiter un espace calme, son intérriorité, par le silence et l'attente paisible, en faisant l'expérience d'une certaine contemplation.

Dans un troisième temps, Côté (2003) propose un troisième et dernier élément à une spiritualité émergeante du désert, c'est-à-dire, celui des nouvelles interconnexions. Il

soutient que les nombreuses métaphores utilisées par les nouveaux thèmes post-modernes en théologie et en science, comme le mouvement de l'éco-féminisme ou celui des médecines alternatives, illustrent bien cette idée d'un monde complexe où les choses et les êtres sont inter-reliés entre eux. Il y a ici un rapprochement possible à faire avec l'univers mythique de type synthétique qui cherche sans cesse à relier, à conjuguer les deux autres univers, héroïque et mystique. Or, pour ce faire, Côté (2003) souligne qu'il importe de demeurer flexible et d'entrer dans une dynamique du provisoire, en cherchant à élargir notre perception du monde qui nous entoure.

## Conclusion

Nous avons tenté de démontrer que l'imagination réside au cœur de l'aventure du développement spirituel de l'enfant. Pour ce faire, nous avons brossé un tableau synthèse des principales théories du développement de l'enfant. Nous avons observé que plusieurs auteurs, notamment Fowler (1981) et Soulayrol (2006), suggèrent que les enfants ont naturellement accès à la spiritualité. Cette observation ne rend cependant pas nécessairement plus aisée les manières de favoriser le développement d'une saine spiritualité chez les jeunes. Conséquemment, pour approfondir notre compréhension des besoins développementaux des jeunes, nous avons présenté une perspective anthropologique de l'imaginaire, celle de Gilbert Durand (1992 [1960]). Cette perspective théorique nous semble prometteuse et d'autant plus pertinente dans le contexte des changements récents en éducation du Québec, comme celui du nouveau service de l'animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire et le nouveau programme d'éthique et à la culture religieuse.

Afin de favoriser le développement psycho-spirituel des enfants et des pré-adolescents, il importe que ces jeunes rencontrent des adultes capables de bien les comprendre dans leurs besoins d'apprentissage. Or, les adultes, responsables de l'éducation des jeunes, pourront évidemment mieux les rejoindre s'ils peuvent plus facilement entrer dans le monde des jeunes, qui est essentiellement celui de l'imaginaire et du jeu.

Permettons-nous ici cet enchaînement d'idées. Plus l'enfant est jeune, plus semble-t-il jouer sérieusement. Plus il arrive à aborder la vie en conservant une attitude ludique et clairvoyante, plus près sera-t-il de son essence, de son état d'enfant de Dieu. Enfin, plus il apprendra à jouer sainement et à faire confiance, plus sera-t-il, il nous semble, apte à développer une saine spiritualité. Ce qui ne veut pas dire qu'il aura, même si nous l'espérons, une foi inébranlable. Il vivra probablement, comme plusieurs d'entre nous, des périodes d'hésitation, de maturation, de remise en question, d'incertitude ... Or, rappelons que l'opposé de la foi n'est pas le doute, mais bien le nihilisme ambiant, lequel traduit malheureusement le désespoir et l'incapacité à se projeter dans l'avenir (Fowler, 1981). Par conséquent, capable de projeter des images d'espérance et d'imaginer le meilleur à venir et des possibles à explorer, nous sommes confiants que les jeunes découvriront pas à pas eux aussi au cours de leur vie, le sens profond de cet adage ... « Pour aller vite, on peut marcher seul(e), mais pour aller loin, mieux vaut avancer ensemble ».

*L'imagination n'est pas un état,  
C'est l'existence humaine elle-même.  
(William Blake)*

## Notes

1. Les auteurs de cet article désirent remercier le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSHC) pour l'octroi d'une subvention de recherche (2009–2012) dédiée à une recherche portant sur l'imaginaire des jeunes.
2. Le parallèle avec l'importance des réflexes et du système sensori-moteur de la théorie développementale de Piaget (voir Piaget et Inhelder, 1969) nous semble pertinent et intéressant.
3. Nous utiliserons surtout des exemples de la symbolique chrétienne pour expliquer les trois pôles structurels de l'imaginaire.

## Références

- Assagioli R (1994) *Le développement transpersonnel*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bachelard G (1943) *L'air et les songes : Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Corti.
- Bachelard G (1948a) *La Terre et les rêveries de la volonté*. Paris : José Corti.
- Bachelard G (1948b) *La Terre et les rêveries du repos*. Paris : José Corti.
- Bachelard G (1961) *La flamme d'une chandelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barnay S (2009) Thérèse de Lisieux et l'enfance spirituelle : relire Le Divin Petit Mendiant de Noël. *La Chaire et le Souffle* (Paris : Novalis) 4(1) : 90–104.
- Basset L (2009) Une spiritualité d'enfant. *La Chair et le Souffle* (Paris : Novalis) 4(1) : 5–15.
- Béland J-P et Lebuis P (2008) *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Betcherev W (1913) *La psychologie objective*. Paris : Alcan.
- Bible La (1991) *Traduction œcuménique de la Bible*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Bouchard N (2002) *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard N et Laprée R (2004) *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en éducation et en animation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby J (1988) *A Secure Base : Parent–Child Attachment and Healthy Human Development*. New York : Basic Books.
- Brown D (2003) *Da Vinci code*. Paris : JC Lattès.
- Caillois R (1938) *Le mythe et l'homme*. Paris : Gallimard.
- Carotta M (2002) *Sometimes we Dance, Sometimes we Wrestle : Embracing the Spiritual Growth of Adolescents*. Orlando, FA : Harcourt Religion Publishers.
- Cassirer E (1972) *La philosophie des formes symboliques*. Paris : Minuit.
- Cassirer E (1973 [1953]) *Langage et mythe : À propos des noms de dieux*. Paris : Minuit.
- Castoriadis C (1975) *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Cherblanc J (2005) *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires de l'Île de Montréal*. Thèse doctorale non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Corbin H (1958) *L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn Arabi*. Paris : Flammarion.
- Côté R (2003) *Lazarus, come out! Why Faith Needs Imagination*. Ottawa : Novalis.
- Davy MM (1966) *La connaissance de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- de Saint-Exupéry A (1946) *Le petit prince*. Paris : Gallimard.
- Deschênes G (2007) *Le loisir : une quête de sens*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Drewermann E (1992) *L'essentiel est invisible*. Paris : Cerf.

- Duborgel B (1992) *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse : Privat.
- Duclos G, Laporte D et Ross J (1995) *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Durand G (1964) *L'imagination symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand G (1979) *Figures mythiques et Visage de l'œuvre : De la mythocritique à la mythanalyse*. Paris : Berg International.
- Durand G (1984) *La foi du cordonnier*. Paris : Denoël.
- Durand G (1990) Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire. In: Le statut de l'imaginaire dans l'œuvre de Gilbert Durand. *Religiologiques*, Pierre, J (dir.), vol. 1.
- Durand G (1992 [1960]) *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archéotypologie générale*. Paris : Dunod.
- Durand G (1996) *Introduction à la mythodologie : Mythes et sociétés*. Paris : Albin Michel.
- Durand G (2004) *Le Québec et la laïcité : Avancées et dérives*. Montréal : Éditions Varia.
- Durand Y (1963) Le Test archétypal à 9 éléments (AT.9). Essai d'exploration expérimentale du comportement par les structures de l'Imaginaire. *Les cahiers internationaux de symbolisme* 4.
- Durand Y (1976) Introduction au mythodrame. *Annales du Centre de recherche sur l'Imaginaire*, Université de Savoie, Chambéry.
- Durand Y (1981) *L'exploration expérimentale de l'imaginaire*. Grenoble, Université des Sciences sociales, thèse d'État.
- Durand Y (1984) Introduction à l'analyse actantielle des univers mythiques. *Annales du C.R.A.P.S.*, Université de Savoie, Chambéry.
- Durand Y (1988) *L'exploration de l'imaginaire*. Paris : L'Espace bleu – Bibliothèque de l'imaginaire/Collection dirigée par G Durand.
- Durand Y (2001) Quel imaginaire pour quelles perspectives éducatives? Dans : Araújo AF, Maagalhães J (coord.) *Historia, Educação e Imaginário*. Braga : UM/EIP/CEEP.
- Durand Y (2005) *Une technique d'étude de l'imaginaire : L'AT.9*. Paris : Harmattan.
- Eliade M (1952) *Images et symboles : Essais sur le symbolisme magico-religieux*. Paris: Gallimard.
- Eliade M (1963) *Aspects du mythe*. Paris : Gallimard.
- Erikson EH (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Fabre N (2009) L'enfance : une pierre d'attente pour le spirituel. *La Chair et le Souffle* (Paris : Novalis) 4(1) : 17–25.
- Fink E (1966) *Le jeu comme symbole du monde*. Paris : Minuit.
- Fowler J (1981) *Stages of Faith*. San Francisco : Harper and Row.
- Franzone M (2003) L'imaginaire : une approche de la pensée de Gilbert Durand. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales : Esprit Critique* 5(3) : 1–20.
- Gardner H (2004) *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Gilligan C et Attanucci J (1988) Two moral orientations : Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly* 34: 223–237.
- Grand'Maison J (2007) *Pour un nouvel humanisme*. Montréal : Fides.
- Huizinga J (1951 [1938]) *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Jung CG (1982 [1956]) *Mysterium conjunctionis : études sur la séparation et la réunion des opposés psychiques dans l'alchimie*. Paris : A. Michel, tomes 1 et 2.
- Kant É (1987 [1781]) *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion.
- Kegan R (1980) There the dance is: Religious dimensions of developmental theory. In: Fowler J, Vergote A (eds) *Toward Moral and Religious Maturity*. Morristown, NJ : Silver Burdett, 223–249.

- Kiesling C (1978) *Celibacy, Prayer and Friendship*. New York : Alba House.
- Kohlberg L (1976) Moral states and moralization: the cognitive-developmental approach. In: T. Likona (ed.) *Moral Development and Behavior*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 31–53.
- Lagarde C (2006) *La pédagogie de la Parole*. Paris : Buchet-Chastel.
- Laprière R (2000) *La psychagogie des valeurs : Symbolique et imaginaire en éducation*. Montréal : Logiques.
- Laroche M (2002) *L'existence d'une phase autonome de développement de la faculté imaginaire à l'âge de 7 à 12 ans*. Mémoire de maîtrise en sciences pastorales (counseling individuel) non publié, Université Saint-Paul, Ottawa, Ontario.
- Lefebvre F (2005) *Relation d'aide et questions religieuses*. Ottawa : Novalis.
- Lefebvre S (2008) *Cultures et spiritualités des jeunes*. Montréal : Bellarmin.
- Lemieux R (1990) De la nécessité de l'imaginaire. *Le statut de l'imaginaire dans l'œuvre de Gilbert Durand*, Pierre J (dir.), vol. 1.
- Le Petit Larousse illustré (2008) *Dictionnaire de langue française*. Paris : Larousse.
- Lévi-Strauss C (1958) *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Lupasco S (1962) *L'énergie et la matière vivante*. Paris : Julliard.
- Maffesoli M (1982) *L'ombre de Dionysos : Contribution à une sociologie de l'orgie*. Paris : Mériadiens.
- Maffesoli M (1992) *La transfiguration du politique : La tribalisation du monde*. Paris : Grasset.
- Maffesoli M (1993) *Aux creux des apparences : Pour une éthique de l'esthétique*. Paris : Plon.
- Marie-Eugène de l'Enfant-Jésus (1949) *Je veux voir Dieu*. Bourges : Carmel.
- MÉLSQ (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec) (2006) *Chantier d'exploration pédagogique de la Phase du « Relire »*, Ministère de l'Éducation du Québec [Coordination des services complémentaires], disponible sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- MÉLSQ (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec) (2007) Éléments communs et spécifiques des programmes du primaire et du secondaire, disponible sur : <http://recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/>.
- Morin ML (2009) Le psychologique et le religieux. *Studies in Religion / Sciences Religieuses*, 38(1) : 71–97.
- Mountain V (2007) Educational contexts for development of children's spirituality : exploring the use of imagination. *International Journal of Children's Spirituality*, Taylor and Francis 12(2): 191–205.
- Nielsen TW (2006) Towards a pedagogy of imagination : a phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, Routledge Taylor and Francis Group 1(2): 247–264.
- Ouellet F (2000) *L'enseignement culturel des religions : Le débat*. Sherbrooke: Centre de ressources pédagogiques (CRP).
- Piaget J et Inhelder B (1969) *The Psychology of the Child*. New York : Basic Books.
- Ricœur P (1986) *Du texte à l'action : Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur P (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roussel J F et Chartrand M (2009) Dialogue et tolérance entre « visions du monde » chez Karl Rahner : une lecture en contexte de pluralisme québécois. *Studies in Religion / Sciences Religieuses* 38(2) : 333–356.
- Sainte Thérèse de Jésus (1949 [1577]) Le château de l'âme ou le livre des demeures. *Oeuvres complètes*. Trad. RP Grégoire de saint Joseph Carme Déchaussé. Paris : Seuil.

- Sandage SJ (2006) Transforming spirituality in Psychology. In: Shults FL, Sandage SJ (eds) *Transforming Spirituality : Integrating Theology and Psychology*. Grand Rapids, MI: Baker Academic, 153–187.
- Soulayrol R (2006) *La spiritualité de l'enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Thomas J (1998) *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Collection Polis. Paris : Édition Ellipses.
- Thomas RM (1992) *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, CA : Wadsworth Publishing.
- Tremblay G et Beaudoin R (2005) *Une catéchèse biblique par le jeu et les symboles*. Montréal : MédiasPaul.
- Trotignan P (1985) *Bachelard*. Paris : Universalis, corpus 3, 180–181.
- Vergote A (1966) *Psychologie religieuse*. Bruxelles : Dessart.
- Wunenburger J-J (2003) *L'imaginaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Xiberras M (2002) *Pratique de l'imaginaire : Lecture de Gilbert Durand*. Québec : Presses de l'Université Laval.