

Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente

Andrée Archambault and Michèle Venet

Volume 33, Number 1, 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/016186ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/016186ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24. <https://doi.org/10.7202/016186ar>

Article abstract

This article examines the theme of imagination and its development. Following a description of the historical context of this concept and then a contemporary perspective, the authors present a comparative synthesis specifically of the developmental perspectives of Piaget and Vygotsky. The discussion describes imagination as based on the capacity to disengage, whether consciously or not, from the real world in order to construct original images. It is a process that is evolving, moving from young children's symbolic play to a superior mental function that develops parallel to rational thinking in adults. The conclusion underscores the pertinence of an educational intervention to develop the imagination.

Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente

Andrée Archambault, doctorante
Université de Sherbrooke

Michèle Venet, professeure adjointe
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ – Cet article s'intéresse au développement de l'imagination. Après avoir situé le concept d'imagination dans l'histoire puis présenté une perspective plus contemporaine, il s'attarde aux perspectives développementales de Piaget et de Vygotsky, et en présente une synthèse comparative. Ainsi décrit-il l'imagination, qui repose sur la capacité de se dégager consciemment ou non du réel pour construire des images inédites, comme un processus en évolution, passant du jeu symbolique du jeune enfant à une fonction mentale supérieure qui s'épanouit en parallèle avec la pensée rationnelle à l'âge adulte. La conclusion laisse entrevoir la pertinence d'une intervention éducative dans le développement de l'imagination.

MOTS CLÉS – imagination – imaginaire – développement – Piaget – Vygotsky – Ribot

Introduction

Le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, 2001) retient quatre compétences transversales d'ordre intellectuel, dont la mise en œuvre de la pensée créatrice qui s'exerce dans les différents domaines d'apprentissages. Mais qu'est-ce que la pensée créatrice? Peut-on indifféremment parler de pensée créatrice, de créativité et d'imagination? L'imagination et son corollaire, l'imaginaire, soulèvent également la question de l'importance à accorder à la culture, très présente dans le monde de l'éducation. Selon plusieurs, il faudrait, d'une part, favoriser le développement de la pensée créatrice et, d'autre part, donner aux jeunes Québécois des repères culturels qui sont l'illustration, entre autres, de ce « pouvoir de l'imaginaire et de la créativité humaine » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 11). Quels liens établir entre le rehaussement culturel souhaité et le développement de la pensée créatrice? Bien que cette dernière question soit très importante, nous avons décidé de nous pencher en premier lieu sur le concept de pensée créatrice ou d'imagination. Afin de bien saisir les enjeux liés à la mise en œuvre du programme en ce qui a trait à cette dernière, il nous a semblé essentiel de nous attarder au développement de cet aspect de la pensée de façon à être en mesure d'offrir aux enfants une stimulation adéquate en fonction de leur l'âge.

Une telle perspective développementale nous a conduites d'emblée sur les traces de ces deux géants de la psychologie développementale que sont Piaget et Vygotsky, et ce, d'autant plus que leurs théories ont été sources d'inspiration lors de la conception des différents programmes ministériels du gouvernement du Québec. Avant de présenter la vision de ces deux auteurs, il est important de tenter de cerner le concept d'imagination. Pour ce faire, nous adopterons d'abord une perspective historique, en essayant de retracer les principales étapes de l'évolution de ce concept. Nous proposerons ensuite la vision développementale de Piaget et de Vygotsky, et présenterons une synthèse comparative de ces deux perspectives. Nous concluons par une réflexion sur la pertinence de stimuler l'imagination.

Un rapide parcours historique

Comme l'illustre Egan (2004), professeur à l'Université Simon Fraser de Vancouver et membre du « Imaginative Education Research Group », les premiers grands penseurs de la culture occidentale marquent encore aujourd'hui les représentations que nous nous faisons de l'imagination. Dans l'Antiquité, Platon, qui cherche la vérité, considère l'imagination comme un mode de pensée mineur, une pâle imitation du réel, alors que la raison peut, elle, conduire à la vérité. De son côté, comme le souligne Aubenque (1998), Aristote considère l'imagination comme une médiation vers la connaissance parce que l'image emmagasinée dans la mémoire, qui se substitue à l'objet, favorise la généralisation grâce au regroupement de plusieurs cas individuels. Les images sont en effet indispensables puisqu'elles permettent de « penser dans le temps ce qui est hors du temps » (dans Aubenque, 1998, p. 100). Au Moyen Âge, saint Thomas d'Aquin parle de l'imagination comme d'un intermédiaire entre le corps et l'esprit, qui transforme les perceptions en images, ce qui peut entraîner une dangereuse confusion entre les images et le réel. À la Renaissance, la science prenant beaucoup d'expansion, l'imagination est remise en cause. Descartes (1596-1650) dira : « Je serais le même sans imagination », alors que Francis Bacon (1561-1626), homme de science et philosophe, en dépit du fait qu'il reconnaît un certain intérêt aux arts, occasions de plaisir et ornements agréables, considère néanmoins les œuvres artistiques comme peu utiles à l'évolution de la société. Pour Pascal (1623-1662), « l'imagination, c'est cette partie décevante dans l'homme, cette maîtresse d'erreur et de fausseté » ; c'est donc dire que l'imagination n'a pas bonne presse chez les grands penseurs, depuis l'Antiquité jusqu'au xvii^e siècle, exception faite d'Aristote.

Au xviii^e siècle, l'imagination reprend une place importante, elle devient lieu de création et de compréhension du monde ; elle représente la capacité de combiner des images d'une façon nouvelle. Kant (1724-1804) identifie l'imagination comme la capacité de faire la synthèse de nos expériences que la raison traduira en concepts. Puis, à la fin du xviii^e et au début du xix^e siècle, le courant romantique donne aux émotions et à l'imagination préséance sur la raison. Les adeptes du mouvement romantique mettent de l'avant deux niveaux d'imagination : l'inconscient, qui permet l'accumulation d'expériences, et le conscient, qui permet d'agencer les

éléments pour former du nouveau. Pour les Romantiques, l'imagination est le moteur de la création artistique, la beauté recèle le secret de la vérité. Dans ce survol se dessinent les différentes acceptions du mot encore reconnues de nos jours. L'imagination est liée à la capacité de se faire des images mentales, à la capacité de faire des combinaisons nouvelles, à la puissance créatrice, mais elle recèle également une force mensongère qui peut entraîner une confusion. En somme, l'imagination s'oppose à la raison, comme le veut encore l'opinion populaire.

Un regard plus actuel

Au xx^e siècle, de nombreux auteurs se sont penchés sur la question de l'imagination, définie par Lalande (1991), d'une part, comme la « faculté de former des images », autrement dit, « *imagination reproductrice* ou *mémoire imaginative* », et, d'autre part, comme la « faculté de combiner des images en tableaux, ou en successions, qui imitent les faits de la nature, mais qui ne représentent rien de réel ni d'existant. On dit en ces sens « imagination créatrice » (p. 467). En d'autres termes, l'imagination présente deux modes de fonctionnement, soit elle reproduit le réel en formant des images, soit elle associe des images pour créer quelque chose jusqu'à inconnu. La première forme, l'imagination reproductrice, qui correspond à la représentation du réel, n'appelle cependant pas une image unique, chaque individu ayant sa propre représentation mentale du mot *chien*, par exemple, compte tenu de son expérience. Comme le souligne Watzlawic (1988), notre représentation de la réalité est le fruit d'une construction influencée par ce que nous sommes. Grâce à la deuxième forme, l'imagination créatrice, l'être humain construit une toute nouvelle image ou développe une idée inédite en associant des images déjà connues pour produire quelque chose d'inconnu jusqu'alors, comme le griffon ou le dragon, animaux mythiques créés par l'homme. Breton (1971), chef de file du mouvement surréaliste, soutiendra que ces associations sont fortuites.

Deux philosophes français bien connus, Bachelard et Sartre, souscrivent à la deuxième partie de la définition de Lalande, en accentuant la part d'irréel propre à l'imagination créatrice. Bachelard (1943) conteste l'idée que « l'imagination soit la faculté de former des images » et soutient qu'elle « est plutôt la faculté de *déformer* les images fournies par la perception » (p. 7). De son côté, en 1940, Sartre amorce *L'imaginaire*, en précisant : « Cet ouvrage a pour but de décrire la grande fonction "irréalisante" de la conscience ou "imagination" » (Sartre, 1986, p. 14). À la suite de ces deux philosophes, nous pensons comme Sauvageot (2002) que l'imaginaire représente une autre façon de percevoir la réalité, « une autre logique » (p. 93), nécessaire à une meilleure compréhension du monde.

Certains penseurs se sont intéressés au mode de pensée qu'est l'imagination, alors que d'autres ont consacré leurs efforts à l'analyse des productions créées par l'homme pour tenter de mieux le comprendre, « l'œuvre comme symptôme », comme le dit Dosnon (1996). Dans cette optique, Freud s'est éloigné des conceptions traditionnelles de son époque pour comprendre le fonctionnement de la part cachée de l'être humain à travers ses rêves et ses fantasmes. Ses recherches l'ont

mené à l'identification d'une partie non consciente de l'esprit humain, l'inconscient décrit « comme un système qui a des contenus, des mécanismes et peut-être une "énergie" spécifique » (Laplanche et Pontalis, 1968, p. 198). Des créateurs, tout particulièrement écrivains et peintres surréalistes, imprégnés de la thèse freudienne, ont voulu montrer la richesse de cet inconscient en valorisant, dès les années 1920, le geste automatique dans l'écriture et la peinture. Puis Jung, au départ disciple de Freud dont il s'est peu à peu distancé, a développé le concept d'inconscient collectif et d'archétypes, dont on trouve les traces dans les productions culturelles. Cœuvrant dans un autre champ de recherche, mais également soucieux d'identifier les éléments communs aux constructions imaginaires de différentes cultures, des anthropologues ont étudié les mythes, les systèmes symboliques de différents peuples pour en dégager des structures universelles, comme l'a d'abord fait Lévi-Strauss, puis Gilbert Durand (1969) avec *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Chacun à leur façon, ces auteurs ont essayé d'analyser les fondements de l'univers symbolique d'un peuple ou d'un individu.

Nous intéressant plus spécifiquement à la question du développement de l'imagination comme mode de pensée, et non aux productions imaginaires, nous rappellerons un des modèles de fonctionnement de l'intelligence qui, vers la fin des années 1960, a eu quelques retentissements dans le monde de l'éducation avec les travaux de deux psychologues américains, Guilford et Torrance. Guilford (1956) introduisit les concepts de « pensée divergente », définie comme la capacité de générer un grand nombre d'idées dans différentes directions, et de « pensée convergente », soit la capacité de choisir et d'organiser en fonction d'un objectif précis. Pour sa part, Torrance créa des tests pour mesurer la créativité des individus qu'il définit « comme un processus permettant d'abord d'être réceptif aux problèmes, d'identifier les difficultés, de poser puis tester des hypothèses afin de communiquer des résultats » (Rieben, 1978, p. 47). La créativité, présentée comme un processus de solution de problème, se démarque de l'imagination créatrice vue comme un processus plus ou moins inconscient à l'origine des œuvres imaginaires.

Parmi les chercheurs en éducation qui se sont intéressés à l'imagination, mentionnons John Dewey, philosophe et pédagogue américain, qui a conçu un modèle de développement cognitif de l'enfant où l'imagination joue un rôle important et qui a tenté de le mettre en application dans l'école qu'il a fondée au début du xx^e siècle, connue sous le nom de Chicago Laboratory School, et dont on analyse encore aujourd'hui les retombées (Russel, 1997). Plus près de nous, l'Imaginative Education Research Group (IERG), fondé en 2001 à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser de Vancouver, s'intéresse de façon très particulière à l'imagination et à l'éducation, notamment en cherchant à identifier les outils cognitifs susceptibles de stimuler l'imagination des enfants (Egan, 2001). Ce groupe de recherche, qui a tenté plusieurs expériences en collaboration avec des enseignants, propose des approches pédagogiques dans différents domaines de formation. Au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation, 2001) a retenu la notion de pensée créatrice qui est définie comme une compétence

transversale d'ordre intellectuel, qui « suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires » (p. 22), et s'exerce dans les différents domaines de formation. Les auteurs font mention expressément de la pensée créatrice dans l'acte d'écrire (p. 76), puis ils y réfèrent de nouveau lors de l'appréciation des œuvres littéraires (p. 84). Par la suite, parlant de la résolution d'un problème mathématique, ils soulignent que cette compétence « sollicite la pensée créatrice de l'élève » (p. 126), pour finalement relier le domaine des arts au « domaine de l'intuition et de l'imaginaire » (p. 191), comme cela s'est traditionnellement fait. Il semble bien qu'une école soucieuse de participer au développement global de l'enfant ne saurait ignorer la pensée créatrice ou l'imagination.

Une précision s'impose avant de poursuivre plus avant. Nous avons choisi dans notre réflexion de retenir les termes d'imagination et d'imaginaire qu'il convient de distinguer. Selon Legendre (1993), l'imagination réfère au processus mental, à la « faculté de se représenter les choses par la pensée » et l'imaginaire à l'« ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination » (p. 699), donc aux productions, aux œuvres construites. De nombreux auteurs utilisent indifféremment l'un ou l'autre de ces termes, mais nous retenons cette différence pour nous permettre de mieux délimiter notre propre objet d'étude.

Dans un premier temps, pour tenter de mieux comprendre le développement de l'imagination chez l'enfant, nous avons décidé de nous attarder aux travaux de deux psychologues très reconnus dans le monde de l'éducation, Piaget et Vygotsky, qui ont influencé et influencent encore plusieurs chercheurs. Nous croyons qu'une meilleure compréhension du fonctionnement de ce mode de pensée nous permettra ultérieurement de nous pencher sur les conséquences pratiques et les enjeux pédagogiques liés au développement de la pensée créatrice mise de l'avant dans les textes ministériels.

L'Imagination selon Piaget

Pour Piaget (1964), « le développement est donc en un sens une équilibration progressive, un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur » (p. 9), ce processus d'équilibration résultant d'assimilations (qui consistent à intégrer les faits dans les structures mentales existantes) et d'accommodations (qui consistent à modifier les structures existantes sous la pression de la réalité) successives. Bien que cette définition du développement soit très large, Piaget s'intéresse d'abord et avant tout au développement de l'intelligence de l'enfant et, ce faisant, son regard embrasse les différentes sphères du développement cognitif. Mais, à ses yeux, le but ultime du développement cognitif, c'est la pensée logique ou formelle, la capacité d'appréhender le monde de façon abstraite (comme un logicien) et systématique (comme un scientifique). Pour parvenir à cette forme de pensée, l'intelligence changera de forme au cours du développement : elle passera progressivement d'un état sensori-moteur présent dans les premières années de vie à un état opératoire, autour de la huitième année de vie de l'enfant. Concrète pendant toutes les années du primaire, l'intelligence opératoire prendra sa forme

ultime en devenant peu à peu abstraite (ou formelle) pendant l'adolescence. L'une des caractéristiques de l'intelligence formelle est la capacité d'envisager tous les « possibles » (Piaget, 1972), l'imagination constituant plutôt le domaine de l'impossible par excellence à ses yeux.

L'imagination, un acte spontané

Piaget (1972) refuse de parler de l'imagination comme d'une faculté et la définit plutôt comme l'un des deux pôles de la pensée : « celui de la combinaison libre et de l'assimilation réciproque des schèmes » (p. 163) par opposition à « l'accommodation au réel », celle-ci découlant d'une vérification des faits. Ce faisant, Piaget oppose imagination créatrice et pensée logique. Caractéristique de la pensée égocentrique de l'enfant d'âge préscolaire, antérieure à la pensée opératoire, l'imagination devra « se réintégrer » dans l'intelligence lors de ce tournant majeur du développement. Pour Piaget, donc, l'imagination constituerait une étape, survenant au stade préopératoire du développement de la pensée formelle.

Les études de Piaget ne permettent pas de suivre directement le développement de l'imagination chez l'enfant, mais ses recherches sur le développement cognitif situent la période la plus prolifique de l'imagination à l'arrivée du langage, du jeu symbolique et de l'imitation représentative. Selon lui, l'imagination se matérialise à cette deuxième étape du développement mental de l'enfant, située après la période des activités sensori-motrices et avant la période opératoire. Cette période dite des activités représentatives égocentriques apparaît avec le langage, soit autour de deux ans, et se poursuit jusqu'au « changement d'orientation de la pensée » vers l'âge de sept ans.

L'imagination reproductrice et l'imagination créatrice

L'activité représentative égocentrique est marquée par deux stades au niveau du développement cognitif : le premier, celui de la pensée préconceptuelle, de deux à quatre ans, et le second, celui de la pensée intuitive, de quatre ou cinq ans à sept ans. Caractérisée par l'égocentrisme enfantin, c'est la période où l'imagination occupe le devant de la scène et où, observe Piaget, il y a dissociation entre l'assimilation et l'accommodation. En ce sens, l'assimilation pourrait entraîner une certaine distorsion du réel, celui-ci devant alors se soumettre aux impératifs de la structure mentale, tandis que l'accommodation, qui survient lorsque la pression du réel est trop forte sur cette dernière, consiste précisément à tenir compte de la réalité. La dissociation entre les deux processus de base en jeu dans le développement de l'intelligence donne lieu, quand l'assimilation domine, au jeu symbolique et à l'imagination créatrice et, inversement, quand l'accommodation domine, à l'imitation représentative et à l'imagination reproductrice.

Cette période du développement est en outre celle où se développe la fonction symbolique, qui se traduit notamment par l'apparition de l'imitation et du jeu, mais aussi par celle du langage, système symbolique par excellence. L'acquisition du langage permet à l'enfant d'établir un rapport entre le signifiant, l'objet ou son image, et le signifié, le mot ou le signe. Toutefois, à la différence de la représentation

conceptuelle, qui s'appuie sur un système de concepts ou de schèmes mentaux (pensée abstraite), la représentation symbolique du jeune enfant s'appuie sur des images mentales, sur une évocation des réalités absentes (pensée concrète). À cette capacité de se représenter mentalement un objet absent se greffe la capacité d'associer et de modifier ces images pour produire quelque chose de nouveau ; on parle alors d'imagination créatrice. Dans le jeu symbolique, le « faire semblant », l'enfant imite le réel, mais il peut aussi modifier ses représentations pour répondre à différents besoins de compensation ou d'anticipation. Généralement structuré autour d'un objet, le jeu symbolique, solitaire ou collectif, est une activité réelle de la pensée puisqu'il permet à l'enfant de reconstituer une scène déjà vécue et de la transformer pour se libérer de certaines tensions intérieures « en le libérant des nécessités de l'accommodation » (Piaget, 1972, p. 141).

Graduellement, l'activité mentale de l'enfant prendra en compte les différents aspects d'une même réalité, « le symbole étant de moins en moins déformant » (Piaget, 1972, p. 301), puisque l'enfant recourt davantage à des images représentatives de la réalité. L'équilibre s'établira entre l'assimilation et l'accommodation vers l'âge de sept ou huit ans, permettant alors « une réintégration réelle du jeu et de l'imitation dans l'intelligence [sachant que] c'est vers douze ans que les dernières formes du jeu symbolique prennent fin avec le début de l'adolescence » (Piaget, 1972, p. 303). L'évolution se fait dans le sens d'une libération du symbolisme pour toujours se rapprocher de plus en plus du réel et arriver à la réintégration graduelle de l'imagination dans l'intelligence. Le jeu symbolique repose au début sur l'assimilation du réel au moi, mais plus l'enfant vieillit, « plus le jeu se réintègre dans l'intelligence en général, le symbole conscient devenant construction et imagination créatrice » (Piaget, 1972, p. 220). L'enfant ne représente plus un bateau avec un simple bout de bois, mais il en construit un avec un mât ; « le jeu se donne des règles ou adapte de plus en plus l'imagination symbolique aux données de la réalité » (Piaget, 1972, p. 93). Après cette période effervescente située entre deux et sept ans, l'imagination se confond avec l'intelligence et Piaget ne s'y intéresse plus de façon particulière.

De la fiction au réel

Dans son étude sur *La représentation du monde chez l'enfant*, Piaget (1993) décrit ce qu'il appelle l'évolution du *réalisme enfantin*, cette « tendance spontanée et immédiate à confondre le signe et le signifié, l'interne et l'externe ainsi que le psychique et le physique » (p. 107), en quatre phases, qui vont du réalisme absolu, où il y a confusion entre la pensée et la chose, au relativisme, où l'enfant « conçoit la représentation comme relative à un point de vue donné » (Piaget, 1993, p. 109), étape que Piaget situe vers l'âge de onze/douze ans. Cette incapacité première de se représenter le monde en dehors de lui se manifeste dans cette imagination considérée si fertile chez les tout-petits. Ainsi, l'ouverture de l'enfant au monde va entraîner la disparition de l'imagination qui, se réintégrant dans l'intelligence, devient un des pôles de la pensée (Piaget, 1972).

Au départ, l'enfant ne fait aucune dissociation entre lui et le monde extérieur. Peu à peu, grâce à la différenciation progressive entre lui et l'autre, il va prêter à l'autre une conscience et une intentionnalité, dans un premier temps, à tous les corps en mouvement, pour finalement restreindre cette conscience aux animaux. Avec l'animisme qui accompagne le réalisme enfantin, « l'enfant se représente le monde comme une société d'êtres obéissant à des lois morales et sociales » (Piaget, 1993, p. 181) et avec l'artificialisme, il tend plutôt à « considérer les choses comme le produit de la fabrication humaine » (Piaget, 1993, p. 213). Pour l'enfant, il n'y a pas de hasard ni de nécessité mécanique dans l'univers, tout est construit en fonction de l'être humain et doit répondre aux besoins de l'être humain. Ainsi, l'enfant se donne une explication du fonctionnement de l'univers à partir de ce qu'il connaît, en se basant tout particulièrement sur sa relation avec ses parents qui répondent à tous ses besoins. L'âge de sept ans amorcera un changement d'orientation de l'esprit avec la fin de la déification des parents, la dissociation du moi et de l'autre, la prise de conscience de sa pensée propre, la diminution de l'égoïsme étant due entre autres « à la socialisation progressive de la pensée de l'enfant » (Piaget, 1993, p. 323). Mais, malgré l'arrivée de la pensée opératoire concrète, l'animisme et l'artificialisme vont perdurer sous différentes formes jusqu'au début de l'acquisition de la pensée formelle vers onze ou douze ans, selon Piaget.

Chez Piaget, l'âge d'or de l'imagination semble se situer entre deux et sept ans, mais comme il l'écrit lui-même : « Au fond, l'enfant n'a pas d'imagination et celle que le sens commun lui attribue se réduit à l'incohérence et surtout à l'assimilation subjective dont témoignent ses transpositions » (Piaget, 1972, p. 138). L'imagination aurait pour rôle de combler ses lacunes cognitives ; elle serait l'outil privilégié par les jeunes enfants pour expliquer ce qu'ils ne comprennent pas du monde qui les entoure. En termes piagétiens, elle se réduirait donc au point de vue égocentrique adopté par l'enfant pour comprendre le monde, puis s'intégrerait dans l'intelligence avec l'acquisition de la pensée formelle. Il est donc peu étonnant que Piaget ne se soit pas intéressé au développement de l'imagination comme telle, puisqu'il la considère comme une activité mentale peu propice à la compréhension du monde réel, propre à une période donnée du développement, et non comme une faculté susceptible de se complexifier et de se raffiner avec l'âge.

L'imagination selon Vygotsky

Pour Vygotsky (1983), développement et apprentissage sont intrinsèquement liés, le rôle de l'apprentissage étant d'éveiller « chez l'enfant toute une série de processus de développement internes » (p. 112) qui ne lui sont accessibles au départ que dans le cadre de la communication avec l'adulte ou avec ses pairs, mais deviendront peu à peu partie prenante de son développement. Ce faisant, Vygotsky pose d'emblée l'origine sociale non seulement de l'apprentissage, mais aussi du développement de l'être humain, idée au cœur de sa théorie développementale.

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique (Vygotsky, 1983, p. 111).

Il s'agit là de la pierre angulaire de cette théorie socioconstructiviste. L'être humain apprend et se développe par le biais de ses rapports avec autrui, d'une part, et de ses propres efforts d'intégration, d'autre part. Poussant plus avant sa réflexion, Vygotsky (1983) précise la façon dont cette interaction incessante se produit : pour que l'apprentissage soit utile au développement, il ne faut pas se contenter d'évaluer le stade développemental de l'enfant et lui proposer ensuite des activités qu'il maîtrise déjà, mais au contraire lui proposer des apprentissages qui l'emmèneront plus avant dans son développement, idée qu'il exprimera de façon lapidaire et évocatrice tout à la fois : « Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (Vygotsky, 1983, p. 110). Et, de poursuivre Vygotsky, l'espace privilégié pour dispenser un enseignement qui précède le développement, c'est la « zone proximale de développement », cette zone comprise entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte. La zone proximale de développement suppose donc une interaction entre deux personnes, interaction au sein de laquelle l'une comme l'autre peut construire ou modifier sa représentation d'un concept. Elle constitue le point précis où il y a possibilité de développement grâce à l'interaction. Or cette interaction s'inscrit dans un contexte culturel et historique propre à ces individus, ce qui favorise l'appropriation des outils culturels de cette société, l'intériorisation consciente de concepts, de symboles particuliers à cette communauté par opposition à une utilisation antérieure spontanée, non consciente, de ces mêmes outils. C'est cette appartenance à un groupe « culturel », qui possède des outils mentaux et techniques et lui transmet un héritage culturel, qui fait de l'enfant un être humain apte à développer ses fonctions mentales supérieures. Ainsi, d'avancer Vygotsky, c'est à travers les autres que nous devenons nous-mêmes (Tudge et Scrimsher, 2003). De cette façon, le développement de l'individu s'inscrit d'abord dans une interaction sociale qui porte les marques de la société à laquelle elle appartient et qui permet à l'enfant de s'approprier les instruments élaborés par les générations antérieures. Le développement des fonctions mentales supérieures, dont l'imagination, dépend en grande partie de ces interactions sociales qui favorisent une prise de conscience permettant de passer d'une compréhension subjective à une compréhension objective d'un élément.

L'imagination, une fonction mentale supérieure

Vygotsky (1930, 1931, 1932), qui a consacré trois études au développement de l'imagination, définit cette dernière comme une fonction mentale supérieure, qui se construit grâce à l'interaction de plusieurs autres fonctions. Les fonctions mentales supérieures d'ordre intellectuel (mémoire, volonté, pensée verbale, etc.)

propres à l'espèce humaine, selon Vygotsky, sont ancrées dans les interactions sociales alors que les fonctions élémentaires sont plus spécifiquement d'origine biologique (Gilly, 1995). L'imagination, cette fonction mentale supérieure, se développe graduellement et n'atteint sa plénitude qu'à l'âge adulte avec la capacité de l'individu de se dégager des contraintes du réel. Vygotsky présente les deux formes de pensée, la pensée rationnelle et la pensée imaginaire qu'il appelle « autistique » (détachée de la réalité extérieure), comme autonomes et se développant en parallèle jusqu'à l'adolescence.

Pour mieux expliquer le lien entre l'imagination et la capacité de l'individu de se dégager des contraintes du réel, Vygotsky rapporte plusieurs études faites auprès de personnes aphasiques qui ne peuvent pas dire, voire répéter, une phrase en contradiction avec leurs perceptions ou leurs besoins réels ; par exemple, il leur est impossible de parler de « neige noire ». Le point zéro de l'imagination serait constitué de la dépendance complète au réel dans des situations concrètes alors que l'imagination suppose une liberté de pensée qui ne s'atteindra qu'avec la pensée conceptuelle.

Imagination and creativity connected with free processing of elements of experience and with their free combination absolutely require as a precursor the internal freedom of thinking, action, and cognition that can be attained only by one who has already mastered the formation of concepts (1931, p. 153).

Loin d'accepter l'idée que l'imagination atteint son paroxysme chez le jeune enfant, Vygotsky soutient que l'imagination recèle plus de puissance créatrice à l'âge adulte, puisque toute création s'inscrit dans le réel et s'appuie sur l'expérience vécue par l'individu. Plus un individu a vécu d'expériences, plus il a de matériel pour construire et pour créer. À partir des impressions accumulées, l'imagination peut réorganiser les éléments en quelque chose de nouveau. Vygotsky décrit la création d'une production imaginaire comme le résultat de deux opérations mentales. Premièrement, il y a dissociation, c'est-à-dire séparation des impressions vécues en ses éléments et conservation de certaines parties modifiées grâce à un processus interne d'altération des images, puis, dans un deuxième temps, association, c'est-à-dire réagencement des éléments altérés pouvant réunir des aspects subjectifs et des données objectives pour se terminer par la création d'un nouveau produit concret.

En conséquence, puisque l'imagination compte au nombre des fonctions mentales supérieures, il est permis de supposer qu'elle se développera elle aussi sous l'influence du milieu socioculturel dans lequel grandit l'enfant. Au départ, l'imagination se manifeste dans les jeux d'imitation de l'enfant. D'une part, ces jeux ne sont pas perçus par Vygotsky comme de pures reproductions, puisque l'enfant réorganise des perceptions accumulées dans une nouvelle forme qui répond à ses besoins. D'autre part, l'utilisation d'objets symbolisant autre chose, une serviette représentant une cape et un bâton une épée par exemple, montre que le jeu crée

une zone proximale de développement, puisque, en jouant au chevalier, l'enfant adopte des comportements au-dessus de son âge au regard de ses activités quotidiennes. Le jeu le libère des contraintes du réel et favorise l'émergence d'une nouvelle forme de prise de conscience et de perception de son environnement culturel, ce qui est favorable à son développement. Cependant, Vygotsky s'oppose au sens commun qui veut qu'un enfant ait plus d'imagination qu'un adulte et que celle-ci diminue avec l'âge. Observant les actions fantaisistes d'un enfant, on conclut trop vite, dit-il, qu'il vit plus dans un monde imaginaire que dans la réalité.

Pour Vygotsky, l'imagination se développe petit à petit avec l'acquisition du langage et l'augmentation graduelle des expériences grâce aux interactions sociales vécues dans un environnement socioculturel donné pour atteindre un point tournant à l'adolescence. Vygotsky a retenu le modèle proposé par Ribot (1921), qui illustre en continuité le développement de l'imagination et celui du développement rationnel à l'aide de deux courbes qui se développent en parallèle, avec une évolution plus rapide au début pour l'imagination. Les deux courbes se rapprochent au moment de l'adolescence, un tournant pour la majorité des individus puisque l'imagination perdra graduellement, par la suite, de son importance. Le déclin de l'imagination, mis en évidence dans le schéma de Ribot, serait lié, selon ce dernier, à la perte des rêves de jeunesse, au pragmatisme inhérent à l'âge adulte, ce qui ne signifie cependant pas la disparition complète de l'imagination, mais sa régression. Finalement ce n'est qu'à l'âge adulte, et pour quelques individus seulement, que l'imagination et la pensée rationnelle s'uniront pour favoriser la création d'œuvres originales.

FIGURE 1

Le développement de l'imagination et de la pensée rationnelle
Schéma adapté de Ribot (1921)



I = Imagination
R = Pensée rationnelle

À l'adolescence, l'imagination se libère de sa dimension essentiellement concrète pour se rapprocher de la pensée abstraite. Le jeu de l'enfant sera remplacé par le rêve éveillé; les objets réels, porteurs d'une gestuelle, supports à la fantaisie, seront remplacés par des images, des représentations visuelles. Les images mentales ne servant plus la mémoire, qui s'appuie maintenant sur des procédés mnémotechniques logiques, deviennent des outils au service de l'imagination. Reprenant des travaux antérieurs sur les images eidétiques, Vygotsky souligne que les représentations visuelles (images mentales), très importantes chez l'enfant, disparaissent peu à peu à l'adolescence avec l'apparition de la pensée abstraite. L'imagination, dans sa forme la plus accomplie, ne se manifeste qu'avec la maîtrise des concepts.

L'enfant a une imagination plus limitée, il est moins conscient de son activité créatrice, il a moins d'expériences de vie et moins d'habiletés de dissociation et d'association alors que l'adolescent possède une imagination plus productive pouvant établir des rapprochements entre son imagination subjective, liée à ses émotions, et son imagination objective, plus orientée vers la production d'innovations scientifiques et techniques. Plus l'enfant approfondira sa compréhension du réel, plus il se libérera des formes primitives données par la perception directe, plus sa connaissance deviendra riche et complexe, plus il interagira avec les autres dans un contexte culturel, plus il intériorisera de façon consciente des concepts et des symboles, plus son imagination deviendra une fonction mentale supérieure, apte à produire de nouvelles créations.

L'aspect affectif

L'imagination de l'enfant, comme celle de l'adulte, prend appui au départ sur un élément du réel, de son expérience en lien avec ses émotions. En effet, l'imagination est porteuse d'une importante dimension affective, comme en témoigne la peur, provoquée par un élément réel ou imaginaire, que chacun ressent un jour ou l'autre. Mais est-ce là une caractéristique propre à l'imagination? Vygotsky (1932) rappelle que certaines études soulignent que les émotions ont peu à voir avec la pensée «réaliste», qui se développerait indépendamment des intérêts subjectifs, alors que la pensée «fantaisiste» se développerait en lien avec les émotions. Il s'oppose à cette conception et considère que les émotions font également partie de la pensée réaliste, et même de façon plus profonde et plus forte que dans la rêverie où l'imagination est simplement au service des émotions. Dans la pensée réaliste, dit-il, ce n'est pas simplement la logique qui est dominée par les émotions, mais il existe une interrelation complexe entre les deux aspects de la conscience, comme le montrent les inventions (et les révolutions) qui répondent à des besoins et à des désirs. L'aspect affectif n'est donc pas une caractéristique spécifique de l'imagination.

La pensée imaginaire liée aux émotions se manifeste surtout lorsque la réalité diffère des capacités ou des besoins de l'enfant. La satisfaction «fictive» (faire semblant - jeu symbolique) remplace la véritable satisfaction des besoins affectifs.

Le monde fantaisiste de l'enfant ne repose pas sur la richesse de ses idées, mais sur sa grande émotivité (Vygotsky, 1931). Ce serait cependant une erreur d'associer l'imagination débordante des adolescents à l'aspect affectif uniquement alors que leur développement intellectuel, leur plus grande maîtrise des concepts, participe également au développement de leur imagination.

Imagination et liberté

L'imagination et la créativité exigent la liberté de penser et d'agir et un niveau de connaissance propre à la pensée conceptuelle, car si les fonctions mentales supérieures sont perturbées, l'imagination s'annihile. La question du libre-arbitre est analysée par Vygotsky (1931) à travers les études qui ont été faites sur les personnes atteintes de troubles psychiques. Leur incapacité de dire ou de concevoir quelque chose qui ne correspond pas à la réalité perçue, le degré zéro de l'imagination, permet selon lui d'établir que l'imagination est une fonction mentale supérieure de l'être humain et qu'il faut du temps pour atteindre son plein épanouissement. La pensée conceptuelle, permettant de se libérer des contraintes du réel, favorise le plein épanouissement de l'imagination alors que l'imagination participe aussi au développement de la pensée conceptuelle. S'appuyant sur Lénine, Vygotsky évoque que :

[...] le développement en zigzags de la pensée et de l'imagination, soulignant que toute généralisation est, d'une part, un envol hors de la vie mais, d'autre part, un reflet plus profond et plus fidèle de cette vie même et que dans tout concept général, il y a une certaine dose d'imagination (1985, p. 81-82).

Dans la mesure où l'imagination constitue une fonction mentale supérieure intimement liée à la pensée conceptuelle, il importe de s'en préoccuper surtout pendant la période scolaire, qui constitue un moment fort du développement de l'une comme de l'autre. En effet, la période scolaire est tout aussi importante pour le développement de la pensée « autistique » ou imaginaire de l'enfant que pour celui de sa pensée réaliste, dont le développement est d'ailleurs intimement lié (Vygotsky, 1932).

Des divergences et des ressemblances

L'imagination, comprise comme un acte spontané et non réfléchi, caractéristique de la pensée égocentrique, se confondra avec la pensée conceptuelle, selon Piaget, grâce à une adaptation de plus en plus adéquate au réel. Vygotsky définit, au contraire, l'imagination comme une activité consciente et structurée, où les deux modes de pensée, rationnel et imaginaire, interagissent mais ne se confondent pas. S'adapter au réel, pour l'un, est la preuve d'une certaine maturité intellectuelle alors que, pour l'autre, il faut se dégager du réel pour atteindre un niveau supérieur de pensée créatrice. Pour Piaget, le principal objectif du développement de la pensée, c'est de se dégager de sa subjectivité pour atteindre une vérité objective, conforme à la réalité. Préoccupé par le développement de la logique, Piaget porte

peu d'attention à l'imagination créatrice qui sous-tend une vision personnelle, donc nécessairement subjective de la réalité, alors que Vygotsky s'intéresse, pour sa part, à la puissance créatrice de l'imagination, à son pouvoir particulier, qui permet de se dégager du réel pour construire quelque chose d'inédit et de personnel.

Les positions de ces deux auteurs diffèrent sensiblement, entre autres parce que leur point de départ est très différent. Pour Piaget, l'enfant, dès sa naissance, habite un monde irréel empreint du principe de plaisir, ainsi nommé par Freud, un monde qu'il quittera graduellement pour s'approprier le monde réel. Vygotsky, lui, considère que l'enfant à sa naissance est profondément ancré dans le réel pour répondre à ses besoins primaires et qu'il devra apprendre à s'en dégager pour devenir un être autonome, libre et créateur. Il insiste beaucoup sur la capacité de l'être humain de pouvoir se dégager du réel pour créer quelque chose de nouveau, alors que la personne, dont les fonctions mentales supérieures sont perturbées, est incapable de se représenter quelque chose qui n'existe pas, comme le montre l'exemple de la neige noire.

Chacun à leur façon, Vygotsky et Piaget reconnaissent l'existence de la pensée rationnelle et de l'imagination. Pour Vygotsky (1932), il ne peut y avoir de fusion totale entre ces deux formes de pensée, et il convient de tenir compte de l'opposition qui existe entre elles. Pour Piaget, l'imagination devient un pôle de la pensée lorsqu'elle réintègre l'intelligence dès qu'émerge la pensée opératoire vers sept ans, alors que pour Vygotsky, l'imagination se développe en parallèle à la pensée rationnelle jusqu'à la fin de l'adolescence. Par contre, les deux auteurs s'entendent sur le fait que c'est à tort que l'on attribue aux enfants une imagination débordante. Les fantaisies de l'enfant ne sont pas le résultat d'une activité mentale supérieure, mais le fait d'une non-conformité à la réalité. Les deux auteurs affirment également que l'imagination prend son envol avec l'arrivée du langage et que cette dernière est en partie tributaire des émotions de l'individu. L'affectivité sollicite l'imagination pour répondre à des désirs ou des frustrations, comme en témoignent les jeux symboliques des enfants, mais aussi toute innovation qui répond à un besoin premier.

Une perspective contemporaine

Par ailleurs, il faut souligner qu'aujourd'hui certains chercheurs remettent en cause le modèle théorique de Piaget quant à la construction du réel chez l'enfant liée à une diminution progressive de son monde imaginaire. Tel est le cas de Deleau (2002), qui souligne l'évolution des connaissances sur « la fiction dans le fonctionnement et le développement mental » et, tout particulièrement, de la synthèse de Harris (2002) qui « argumente en effet que le travail de l'imagination ne s'inscrit pas à l'encontre du travail de connaissance du réel [...] mais au contraire qu'il intervient en tant que tel dans la construction d'une représentation de la réalité » (p. 215).

Selon Harris (2002), l'enfant démontre par ses jeux symboliques qu'il a, comme l'adulte, la capacité de changer de perspective, d'adopter le point de vue du personnage principal, d'établir certaines relations causales, bien sûr limitées à sa connaissance du monde réel, et de ressentir des émotions face à une situation imaginaire, c'est-à-dire détachée de l'ici et maintenant. Il en conclut que « la capacité d'imagination et du jeu symbolique chez le jeune enfant n'est pas quelque chose qui disparaît au cours du développement. Au contraire, elle permet à l'enfant de participer à des conversations qui l'emmènent bien au-delà de son horizon immédiat » (p. 237). Il soutient également que les enfants, tout comme les adultes, « lorsqu'ils sont émotionnellement touchés par des épisodes imaginaires, [...] sont néanmoins parfaitement conscients du statut fictionnel de ceux-ci » (p. 227). Ces conclusions s'opposent donc à l'idée généralement admise, à la suite des écrits de Piaget, que les jeunes enfants confondent le monde réel et le monde imaginaire. On comprend ici que l'imagination devient très importante dans la construction du réel parce qu'elle permet de penser les différents possibles et que son développement doit faire l'objet d'une attention soutenue. Le peu d'études empiriques faites sur ce sujet, particulièrement après l'avènement de la période opératoire, ne nous permet pas de départager ces auteurs.

Conclusion

Selon certaines des études que nous venons d'examiner, l'imagination représente un mode de pensée qui repose sur la capacité de se dégager consciemment du réel pour construire des images inédites qui permettent d'avoir une vision plus riche et plus complexe du réel. Tout en reconnaissant avec Piaget que, chez le jeune enfant, l'imagination est un acte spontané souvent en lien avec les émotions, qui aurait, entre autres, pour fonction de combler les vides cognitifs laissés par son inexpérience du monde, nous pensons avec Vygotsky que, petit à petit, l'imagination se développe parallèlement à la pensée rationnelle et devient une activité réfléchie, complémentaire de la pensée rationnelle et génératrice de nombreux « possibles » qui ouvrent des horizons inconnus. Considérée sous cet angle, l'imagination joue certainement un rôle important non seulement dans le développement individuel, mais aussi dans celui des sociétés et de l'espèce. L'âge scolaire représentant un moment clé du développement (Vygotsky, 1932), l'école aurait donc un rôle important à jouer auprès des enfants et devrait intervenir pour stimuler leur imagination, pour les aider à exprimer et à mettre en œuvre leur pensée créatrice. C'est d'ailleurs ce que préconise le programme officiel (ministère de l'Éducation, 2001). Mais comment l'école peut-elle soutenir le développement de l'imagination, valoriser la fonction « irréaliste » de la conscience dont parle Sartre et aider les jeunes à se dégager du réel consciemment pour penser différemment ?

Si l'on analyse la question sous l'angle des théories du traitement de l'information, il semble difficile de départager les processus cognitifs qui appartiennent à

la pensée rationnelle de ceux qui appartiennent à l'imagination ou à la pensée créatrice : pensons simplement à l'analogie, un processus de traitement de l'information utilisé autant pour formuler un raisonnement inductif que pour créer une métaphore, ou à la mémoire, qui constitue un réservoir d'expériences nécessaires à ces deux fonctions mentales. Raison et imagination représentent deux modes de pensée interdépendants qui bénéficient également d'une même stratégie d'apprentissage, la métacognition. Dans une perspective pédagogique, il semble illusoire de vouloir explorer les spécificités de chacun des modes de pensée pour préciser des facteurs propres à leur développement réciproque. Comme le dit Gohier (2002), « sur le plan cognitif, langage rationnel et symbolique se conjuguent, faisant appel à la raison autant qu'à l'imaginaire » (p. 230). La différence primordiale se situe peut-être au niveau du territoire d'exploration, l'imagination favorisant une réflexion hors des contraintes de temps et d'espace alors que la raison se subordonne à des principes et à des lois physiques, éthiques ou esthétiques.

Par ailleurs, il est généralement admis que l'imagination de l'enfant diminue avec l'âge, et même Piaget (1954) soutient qu'au niveau symbolique l'enfant plus âgé paraît moins doué que son cadet. Néanmoins, nous croyons, avec Vygotsky, que ce mode de pensée continue de se développer en parallèle avec la pensée rationnelle. Plus fréquemment conduit à confronter ses perceptions à celles des autres, à se conformer aux nouvelles exigences scolaires, le jeune écolier privilégie peut-être l'aspect rationnel de sa pensée pour mieux accommoder ses schèmes mentaux à son environnement. Cependant l'imagination ne disparaît pas, elle s'estompe peut-être au profit de la pensée rationnelle; l'école, sensible à cette réalité, peut valoriser les deux modes de pensée dans la formation des jeunes comme tend à le faire le *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation, 2001).

Vygotsky postule une évolution constante de l'imagination, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, et en souligne la spécificité, entre autres son indispensable rupture d'avec le réel qui permet de se « libérer des images premières » (Bachelard, 1943). L'imagination, considérée comme une fonction mentale supérieure, d'une part, s'appuie sur la capacité de l'individu de se dégager du réel et, d'autre part, se développe grâce à l'accumulation d'expériences diverses vécues dans un contexte culturel précis. Cet aspect du modèle vygotkien, qui spécifie que tout apprentissage, avant d'être intériorisé, se construit à partir d'un point de départ externe, met en lumière la place déterminante du contexte culturel et historique. Tout comme il est probable, encore que cela reste à démontrer empiriquement, que l'imagination d'un jeune Chinois n'est pas nourrie des mêmes images que celle d'un jeune Sénégalais ou d'un jeune Québécois, il est possible que certaines cultures nourrissent davantage l'imaginaire de leurs membres que d'autres. Le rehaussement culturel souhaité par de nombreux chercheurs en éducation pourrait s'inscrire dans cette perspective. En effet, Cole (1985 dans Rogoff, 1990) avance que la culture et la cognition se créent l'une l'autre au sein de la zone proximale de déve-

loppement. Une nouvelle avenue s'ouvre devant nous qui permettrait de croiser le concept de culture tel que défini par Vygotsky avec les différentes réflexions et pratiques ayant cours actuellement au Québec visant « l'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouvernement du Québec, 2003). De cette recherche pourraient se dégager d'éventuelles retombées utiles à la réflexion autour des interventions pédagogiques propices au développement de la pensée créatrice, entre autres.

ABSTRACT • This article examines the theme of imagination and its development. Following a description of the historical context of this concept and then a contemporary perspective, the authors present a comparative synthesis specifically of the developmental perspectives of Piaget and Vygotsky. The discussion describes imagination as based on the capacity to disengage, whether consciously or not, from the real world in order to construct original images. It is a process that is evolving, moving from young children's symbolic play to a superior mental function that develops parallel to rational thinking in adults. The conclusion underscores the pertinence of an educational intervention to develop the imagination.

RESUMEN • Este artículo se interesa por el desarrollo de la imaginación. Después de haber ubicado el concepto de imaginación en la historia y haber presentado una perspectiva más contemporánea, se enfoca en las perspectivas de Piaget y de Vygotsky referentes al desarrollo y presenta una síntesis comparativa. Asimismo el artículo describe la imaginación, que se fundamenta en la capacidad de desprenderse de manera consciente o no de la realidad para construir imágenes inéditas, como un proceso en evolución, pasando del juego simbólico del niño pequeño a una función mental superior que alcanza su desarrollo en forma paralela al pensamiento racional en la edad adulta. La conclusión deja entrever la pertinencia de una intervención educativa en el desarrollo de la imaginación.

Références

- Aubenque, P. (1998). Aristote (~385 env.~322). In A. Comte-Sponville (dir.), *Dictionnaire des philosophes* (p. 75-111). Paris: Encyclopædia Universalis/Albin Michel.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: José Corti.
- Breton, A. (1971). *Manifestes du surréalisme*. Paris: Galimard.
- Deleau, M. (2002). Introduction: La fiction dans le fonctionnement et le développement mental: vers de nouvelles perspectives. *Enfance*, 54(3), 213-222.
- Dosnon, O. (1996). Imaginaire et créativité: éléments pour un bilan critique. *Pratiques*, 89, 5-24.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris: Bordas.
- Egan, K. (2001). *The cognitive tools of children's imagination*. Communication présentée au 11^e Annual European Conference on Quality in Early Childhood Education, Alkmaar, Pays-Bas.
- Egan, K. (2004). *A very short history of imagination*. Document téléaccessible à l'adresse URL: < <http://www.ierg.net> >.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 130-167). Paris: Hachette.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec: ministère de l'Éducation/ministère de la Culture et des Communications.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 52, 267-293.
- Harris, P.L. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si ... *Enfance*, 54(3), 223-240.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1926).
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1968). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Piaget, J. (1954). L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. In Z. Edwin (dir.), *Art et éducation*. Genève: UNESCO.
- Piaget, J. (1964). Le développement mental de l'enfant. In J. Piaget (dir.), *Six études de psychologie génétique* (p. 9-86). Paris: Denoël/Gonthier (1^{re} éd. 1947).
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1993). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France. (1^{re} éd. 1947).

- Ribot, T. (1921). *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Librairie Félix Alcan (6^e éd., 1^{re} éd. 1900).
- Rieben, L. (1978). *Intelligence et pensée créative*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking – Cognitive Development in Social Context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Russel, D. (1997). *Cultivating the Imagination in Music Education: John Dewey's Theory of Imagination and its Relation to the Chigago Laboratory School*. Communication présentée pour la Société John Dewey au Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Sartre, J.-P. (1986). *L'imaginaire*. Paris: Gallimard. (1^{re} éd. 1940).
- Sauvageot, A. (2002). *Imaginaire (structures et mécanismes de l')*. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 93). Paris: Armand Colin.
- Tudge, J. et Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on Education: A Cultural-Historical Interpersonal, and Individual Approach to Development. In B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*. London/Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L.S. (1930). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 84-96.
- Vygotsky, L.S. (1931). Imagination and creativity in the adolescent. In R.W. Rieber (dir.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol. 5: Child psychology* (p. 151-166). New York, NY: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1932 / 1987). Imagination and its development in childhood. In R.W. Rieber et A.S. Carton (dir.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol. 1: Problems of general psychology*. New York, NY: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1983). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In J.P. Bronckart et J.V. Wertsch (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir? Contributions au constructivisme* (Trad. A.-L. Hacker). Paris: Seuil (1^{re} éd. 1981).