

Thibaud Choppin de Janvry

Le “monstrueux” pédagogique.

Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

« L'esprit se révèle comme un être à instruire, autant dire comme un être à créer. La connaissance se dynamise par le fait même de son historicité. Ayant une histoire, elle a un destin. Et cette histoire est pédagogique »¹.

La relation pédagogique est au centre de l'épistémologie de Gaston Bachelard, qui se reconnaissait lui-même « plus comme professeur que comme philosophe »². Il tentera, tout au long de son œuvre, de saisir ce qui se laisserait surprendre dans la dialectique maître-disciple, de poser les jalons d'un rationalisme pédagogique qui se dévoilerait bien plus riche qu'un rationalisme « en forme »³. Plus généralement encore, Gaston Bachelard ira même jusqu'à défendre que « tout rationalisme est interrationalisme »⁴, ancrant le rapport humain au-dedans du rationnel et donc de la pensée scientifique, cette dernière apparaissant dès lors comme « en état de pédagogie permanent »⁵.

Nous discuterons alors ici de ce rationalisme enseignant, c'est-à-dire de la manière par laquelle une connaissance serait susceptible de se transférer d'une personne à une autre, de la manière dont le rationalisme continuerait de s'appliquer d'un esprit sur un autre. Autrement dit : de la manière dont le savoir se manifesterait quotidiennement, concrètement, réellement, restant solidaire d'expériences toujours particulières et précises pouvant à elles seules re-déterminer le tout ouvert qui les aurait pourtant fait naître.

Le rationalisme pédagogique défendu par Gaston Bachelard ne devrait alors ni être vu comme réduisant la richesse de la diversité des relations enseigné-e-s-enseignant-e-s à la pauvreté de l'identique, ni être compris comme « absorbé dans une sorte de narcissisme des principes de la raison, uniquement animé par l'articulation mécanique des formes vides »⁶. Au contraire, le travail pédagogique n'impliquerait ici non pas une pensée de réduction mais une « pensée de production »⁷,

¹ Bachelard, G., *Études*, Paris, Vrin, 1970, p. 80.

² Id., *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949, p. 12.

³ *Ibidem*, p. 20.

⁴ *Ibidem*, p. 21.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*, p. 82.

⁷ *Ibidem*.

s'appliquant par un pouvoir d'extension toujours croissant. Encore faudrait-il comprendre ce qui s'y produit.

« Comprendre est une émergence du savoir »⁸ : toute la connaissance ne reposerait alors que sur la participation reconduite des un·e·s et des autres à une émergence collective. Ainsi, la meilleure manière de mesurer la solidité des idées serait de les enseigner, « suivant en cela le paradoxe qu'on entend si souvent énoncer dans les milieux universitaires : enseigner est la meilleure façon d'apprendre »⁹. A tout instant du savoir, la pédagogie est là, refaisant émerger la culture dans une réalité toute sociale, cherchant l'assentiment de la cité scientifique. À tout moment ça ré-émerge ; reste alors à saisir ce qu'implique cette émergence.

Dans ce but, nous commencerons par aborder le “qui” de la relation pédagogique (I) : à qui parle l'enseigné·e ? Et à qui parle l'enseignant·e ? Comment caractériser ces “qui” desquels ça se tend, tous ces “qui” entendant, répondant, apprenant ? Puis, nous appréhenderons le “quoi” du pédagogique, c'est-à-dire à la fois la réalité et sa connaissance (II) : de quoi parle-t-on ? Que cache ce “quoi” placé au centre de nos préoccupations ? Enfin, nous reviendrons sur la posture pédagogique idéale du corps enseignant, en défendant que le lieu d'épanouissement du savoir serait entre l'animus et l'anima, dans le non-monde du monstrueux (III). De qui parle-t-on ? De quoi parle-t-on ? Et comment en parler ? Et pourquoi ? Pour quoi ? Voilà des questions qui paraissent d'emblée simples à répondre, mais dont il nous faudra dialectiser la simplicité. Et sublimer cette dialectique¹⁰. Voilà des questions dont les réponses nous paraissent évidentes ; mais comme Gaston Bachelard nous l'apprend, il n'y a souvent rien de plus faux que l'évidence première, et rien de plus fécond.

I. L'inachèvement engagé du sujet

C'est par la simplicité de l'égalité logique $A = A$ – égalité manifestement grossière dans l'application – qu'on arrive à postuler l'égalité $Moi = Moi$, en se donnant le droit de méconnaître toute la psychologie du sujet. On arrive donc à la fois à expulser tout psychologisme et à fonder logiquement la connaissance objective. Mais ce double succès, c'est la ruine même de l'intérêt de la connaissance, c'est l'impossibilité de travailler à la fois à la différenciation de la réalité et à la différenciation des pensées¹¹.

Commençons par le début, c'est-à-dire par l'erreur. En suivant Gaston Bachelard, la première erreur pédagogique à ne pas faire serait de voir l'élève comme une coquille vide, sans aucune connaissances préalables à la leçon qu'il ou elle s'apprêterait à recevoir. Avant que le cours commence, nous serions tou·te·s déjà sujets, ayant préalablement en nous une multitude de connaissances et de croyances :

⁸ *Ibidem*, p. 19.

⁹ *Ibidem*, p. 12.

¹⁰ Voir Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, « Folio », 1949, p. 170.

¹¹ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 131.

« une vue si grossière, une hypothèse si peu exigeante, qu'elle échappe au risque d'un démenti »¹². Nous aurions tou-te-s notre propre système de pensée, ayant tou-te-s déjà habitée-e-s le monde, formant chemin-faisant un « chez soi dans l'univers imaginé »¹³. Tout le monde serait déjà engagé, la question devenant dès lors de savoir « de quel côté l'engagement est le plus profond, le plus actif »¹⁴.

Suivre une voie bachelardienne nous oblige ainsi à reconnaître l'ancrage du sujet – enseigné et enseignant – dans le monde. Cela nous oblige à partir de cet ancrage, à en faire notre point de départ. Car quel que soit l'endroit où l'on posera notre regard, nous ne pourrions espérer y voir de « purs esprits »¹⁵. Avant d'entrer dans la salle et d'ouvrir ses oreilles, son esprit, sa gorge, avant de questionner, de répondre, nous serions tou-te-s déjà allé-e-s vers le monde pleins de désir et de passion, nous aurions tou-te-s déjà vécu-e-s, et ce avec « toute notre âme »¹⁶. De toutes ces premières expériences se serait déjà établie ce qui semble être une première connaissance mais qui n'est en réalité – prête à être démasquée – qu'une première intuition globale donnant tout – vraiment tout, et ce avant de donner les parties –, croyant dire le tout du Tout en une même faute générale ; faute qu'il faudra désormais s'efforcer de rectifier.

Ce point de départ singulier implique que la culture scientifique ne saurait être une culture que l'on acquière, sa connaissance n'étant pas de l'ordre de l'avoir mais de l'être. Elle ne pourrait simplement s'ajouter à un ensemble déjà formé mais impliquerait plutôt un *changement* de culture, un renversement des obstacles quotidiens et de l'« idéalisme immédiat »¹⁷, un abandon des premières valeurs et des intérêts usuels. La pensée scientifique dépasserait ainsi « les limites du sensualisme éthéré »¹⁸, engageant le sujet dans l'expérience d'une poursuite collective de l'intelligible « fondée sur l'avenir de la pensée et non pas sur le passé de la sensation »¹⁹. Par l'éducation, le sujet ne ferait alors pas que s'épaissir, il se retrouverait tout entier mouvementé, son esprit chahuté et son être bousculé. Et de là (re)naîtrait le progrès humain, encore et en-corps.

Ce serait là que la conscience de l'être se doublerait d'une conscience d'un devenir. La connaissance en acte serait ainsi « comme la conscience d'une naissance »²⁰, l'être se doublant en son propre devenir, et re-naissant au fur et à mesure de ses renoncements. Tout se passerait alors entre l'être et le non-être, tout se voyant – et se faisant – « sur fond de néant »²¹. Le sujet bachelardien apparaît ainsi comme « une valeur d'ordre essentiellement dynamique » ne pouvant se manifester qu'en une reconstitution active et hiérarchique. Ainsi pris dans toute son historicité, il

¹² Id., *Essai sur la connaissance approchée* [1927], Paris, Vrin, 1973, p. 266.

¹³ Id., *La poétique de la rêverie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1960, p. 152.

¹⁴ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 114.

¹⁵ Id., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938, p. 65.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 21.

¹⁸ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 25.

¹⁹ *Ibidem*, p. 114.

²⁰ Bachelard, G., *Études*, cit., p. 83.

²¹ *Ibidem*.

devrait être reconnu « comme contemporain du second temps de l'être, d'une refonte de l'être, d'un surcroît d'être »²². Resterait alors – et c'est déjà beaucoup – à apprendre aux élèves à aimer ce second temps, qui est *leur* temps, le temps de l'élévation. À leur apprendre que l'être ne peut se retrouver qu'en s'étant d'abord perdu, que le *cogito* est bien plus négatif qu'il n'y paraît, que l'abstraction est essentielle, la contestation et le refus centraux et la décroissance nécessaire.

Je ne me décrirai donc tel que je suis qu'en disant ce que je ne veux plus être. [...] Je ne m'apparaitrai clairement à moi-même que comme la somme de mes renoncements. Mon être, c'est ma résistance, ma réflexion, mon refus. Ce n'est d'ailleurs que dans le récit de mes renoncements que je prends pour autrui une apparence objective. C'est par la comparaison de nos renoncements que nous avons quelques chances de nous ressembler, c'est-à-dire de trouver ailleurs l'écho de notre volonté. C'est par le renoncement que le monastère est une communauté. En fait nous ne sommes originaux que par nos fautes. Nous ne sommes vraiment des êtres que par une rédemption. Cette rédemption a un sens foncièrement créateur. Une faute est toujours un déficit d'être. L'effort métaphysique pour saisir l'être en nous-mêmes est donc une perspective de renoncements. Où trouver alors le sujet pur ? Comment puis-je me définir au terme d'une médiation où je n'ai cessé de déformer ma pensée ? Ce ne peut être qu'en suivant jusqu'à la limite cette déformation : *je suis la limite de mes illusions perdues*.²³

Ainsi Gaston Bachelard nous inciterait à détourner notre regard du plein de l'être statique pour enfin se concentrer sur les « ondulations de l'être dynamique »²⁴. La trajectoire du sujet bachelardien est une trajectoire qui alternativement s'élèverait et s'abaisserait ; qui partirait de soi pour y re-venir. Ce ne serait alors qu'en se rectifiant que le sujet dynamisé pourrait prendre conscience de soi : faisant aller-retour, il arriverait enfin « à développer des thèmes idéalisant à l'égard de sa propre diversité »²⁵.

Gaston Bachelard nous donne à voir la relation pédagogique comme ce qui se passe entre plusieurs sujets non-unitaires, pour toujours divisés et inachevés : « L'être humain pris aussi bien dans sa réalité profonde que dans sa forte tension de devenir est un être divisé, un être qui se divise à nouveau à peine s'est-il confié un instant à une illusion d'unité. Il se divise et se réunit »²⁶.

Nous comprendrons alors qu'une tête bien faite est une tête bien fermée – *comme* morte. Qu'une tête bien faite est une tête qui a déjà cessée de se mouvoir, qui ne se refait plus et s'enferme à mille lieux du mouvement scientifique. Nous comprendrons alors qu'il faudrait toujours rouvrir les têtes en rouvrant le dialogue, reprendre l'établi et le connu, fuguer collectivement dans d'autres lignes de fuites, bien loin du commun – *comme-un*, comme moi, vous, lui, elle ou n'importe qui d'autre.

²² *Ibidem*, p. 82.

²³ *Ibidem*, p. 85.

²⁴ *Ibidem*, p. 80.

²⁵ *Ibidem*, p. 81.

²⁶ Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 79.

2. Le feuilletage de la réalité

Maintenant que nous saisissons un peu mieux *qui* est engagé dans la relation pédagogique, il reste à savoir de *quoi* parle-t-on : comment caractériser cette fameuse réalité que l'on s'efforce d'aborder le plus adéquatement possible ? À vouloir saisir à la fois le sujet et le savoir à leur propre limite, oscillant sans cesse entre leur être – ce qui *est* déjà, déjà-fait, déjà-dit, déjà-vu – et leur non-être – ce qui reste à devenir, à découvrir, à (re)dire –, n'est-ce pas la réalité elle-même qui se complexifierait ? Que resterait-il de ce réel autoritaire qui d'un coup ne semble plus se donner mais bien plutôt se (re)construire ? La question "mais de quoi parle-t-on exactement ?" est une question fondamentale ; "de quoi parle-t-on ?" : quelle est notre visée ? Notre horizon ? Quel est ce grand "quoi" sous-tendant toute notre entreprise et que l'on appelle "réalité" ?

Pour apporter certains éléments de réponse commençons par dire que la réalité dont nous parle Gaston Bachelard est une réalité feuilletée, d'un feuilletage débordant « par essence, la logique »²⁷. Alors que la réalité première – celle révélée par l'autoritarisme d'une connaissance commune – paraissait pauvrement unitaire, la réalité seconde – celle à laquelle s'intéresserait l'esprit scientifique – apparaîtrait, elle, comme un lieu où tout n'est pas réel de la même manière, là où l'existence ne pourrait être considérée comme une fonction monotone²⁸. Cette dernière ne *serait* pas d'emblée mais se (re)formerait par suite de rectifications, par la constitution reconduite et mouvementée d'un réseau d'approximations toujours plus précises. De là, dans le second temps – temps de l'élévation, de la reprise et de la création –, le primitif se dévoilerait versatile, les causes évidentes apparaîtraient toutes occasionnelles et la réalité première serait reconnue comme irréaliste, s'imposant même comme le « synonyme de l'irrationalité »²⁹. Mais de là : *ça ferait culture*.

Précisons. La réalité bachelardienne n'aurait comme rôle que de posséder sa propre existence variée. Autrement dit : de coaguler en un même point-virgule tout l'ensemble des potentialités qui manquent encore de se réaliser. Elle ne se manifesterait qu'en « sa fonction essentielle : faire penser »³⁰. Composée d'une multitude de dimensions, d'aspects, d'inclinaisons, de mouvements, de phénomènes, il existerait toujours une multitude d'approches possibles – "regionals" – pour l'aborder. Ainsi, la réalité apparaîtrait comme ce qui sans cesse résisterait à la connaissance, et qui ne pourrait qu'être *approchée*. Le savoir dévoilerait donc son nécessaire inachèvement au moment même où le "quoi" qu'il tenterait de saisir semblerait échapper à sa prise, la connaissance n'apparaissant plus comme « un acte plein »³¹. Tout, mais alors tout deviendrait incertain ; réalité et connaissance se liant dans une même oscillation réciproque,

²⁷ Id., *Essai sur la connaissance approchée*, cit., p. 10.

²⁸ Voir Id., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1940.

²⁹ Id., *Études*, cit., p. 6.

³⁰ Id., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1934, p. 9.

³¹ Id., *Essai sur la connaissance approchée*, cit., p. 13.

se soutenant et s'impliquant mutuellement³². Il ne servirait alors plus à rien d'espérer un jour tenir entièrement le réel. Mais alors comment s'en sortir ? Comment se débrouiller ?

Comprenant le réel comme ce qui serait le plus rectifié, Gaston Bachelard précise qu'on ne pourrait « en déceler les formes (que) par des déformations »³³, d'où la rupture entre un rationalisme « en forme » et ce que l'on pourrait désormais appeler un *interrationalisme de la déforme*, commençant nécessairement par un effort d'éloignement, par l'épreuve d'une distanciation³⁴. Il s'agirait ici d'abord et avant tout de « prendre du recul », expression éminemment commune qui pourtant touche juste. Car en prenant du recul sur nos expériences premières, sur tout le primitif qui semble s'être déjà entassé en chacun-e de nous, c'est le tout qui se bouleverserait. C'est le tout – le sujet lui-même – qui se retrouverait, à même de sa propre perdition, si près, tout autre³⁵. Alors, ce second temps serait précisément le temps d'une seconde réalité, celle qui est cachée sans jamais tout à fait l'être, celle qui ne se laisse que deviner, qui ne se laisse qu'entendre finement pour qui est prêt-e à écouter vraiment ce qui se trame, telle un murmure³⁶. Mais surprise ! Cette réalité latente – en attente d'un je-ne-sais-quoi – apparaîtrait bien plus solide que la première qui déjà resplendissait³⁷. Elle serait plus pleine, plus épaisse, plus vrai. D'un coup, le détail dicterait la loi, l'exception deviendrait la règle et le sens caché se ferait sens clair. Mais alors comment se tenir face à ce jeu d'ombres et de lumière ? Comment se tenir, tout simplement ? Que faudrait-il sous-tenir ? Comment transmettre – et reprendre – tout ce que l'on détient déjà ? Que faudrait-il maintenir ? Tenir entre ses mains ? Et comment tout donner, ou donner juste ce qu'il faut ? En un mot : comment caractériser la posture pédagogique, et donc l'allure toute entière de l'entre-prise scientifique ?

3. La monstrueuse posture pédagogique

Commençons par dire que l'enseignement interrationalnel devrait être pédagogiquement clair. Il lui faudrait se fonder sur une conscience d'impersonnalité, absolument nécessaire « pour enseigner l'impersonnel, pour transmettre les intérêts de

³² « Les contours de l'objet se modifient avec la connaissance qui les dessine et les critères de la connaissance précise dépendent de l'ordre de grandeur, de la stabilité de l'apparence, et en quelque sorte de l'ordre d'existence des objets », *Ibidem*, p. 251.

³³ Bachelard, G., *Études*, cit., p. 72.

³⁴ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 20.

³⁵ Nous reprenons ici l'expression de François Jullien (Jullien, F., *Si près, tout autre. De l'écart à la rencontre*, Paris, Grasset, 2018).

³⁶ Notons que cet appel au « murmure » résonne avec la conception bachelardienne de l'inconscient : « sans cesse l'inconscient murmure, et c'est en écoutant ses murmures qu'on entend sa vérité » (Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., pp. 49-50). Ce point resterait à déplier, mais dépasse de loin la visée de ce papier.

³⁷ « Le monde caché sous le phénomène est plus clair que le monde apparent. Les premières constitutions nouménales sont plus solides que les agglomérations phénoménales » (Id., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 74).

pensée indépendamment des intérêts personnels »³⁸. Ainsi engagé dans le désengagement, le corps professoral se tiendrait d'abord et avant tout contre ce qui entraînerait naturellement l'esprit. Contre ce qui le tirerait vers le retour à l'identique de l'expérience première. Qui le pousserait à toujours confirmer l'observation des mêmes traits phénoménologiques saillants. La première mission de l'enseignant-e serait alors d'apprendre aux élèves à se distancer du primitif en lui imposant des schèmes qui lui seraient apparemment étrangers – mais apparemment seulement. La relation pédagogique aurait alors généralement comme but de « ronger de toutes parts les limitations initiales » pour dépasser les frontières tracées par l'observation première et que se découvre « la profondeur métaphysique du monde objectif »³⁹. Plus généralement, la mission du corps professoral serait alors d'instaurer une lutte contre l'apparence, lutte de laquelle nous ressortirions toujours à la fois victimes et vainqueurs⁴⁰. L'enseignant se présenterait « comme un négateur des apparences, comme un frein à des convictions rapides » ayant comme mission de médiatiser ce qui se donnait immédiatement, pour qu'enfin se remarque l'inadéquation première des idées et des faits⁴¹ : « Dès son premier effort, l'esprit se manifeste dans une polémique pleine d'arguties. L'intuition est de bonne foi, l'esprit paraît donc de mauvaise foi. Pour mieux dire, il n'a pas de foi. Il est heureux de douter. Il s'installe dans le doute comme dans une méthode, il pense en détruisant, il s'enrichit de ses abandons. Toute réflexion systématique procède d'un esprit de contradiction [...], d'un effort dialectique pour sortir de son propre système »⁴².

Au commencement de la pédagogie de Gaston Bachelard : le conflit, la polémique. Il ne resterait à l'enseignant-e qu'à « susciter des dialectiques »⁴³. Faire de la salle de classe ou de l'amphithéâtre une plaine dans laquelle se lieraient et se délieraient des vents contraires. Faire en sorte que ça s'oppose, que ça con(tro)verse – mais rationnellement. Il faudrait tendre ; et tendre toujours plus. *Tenir le milieu*.

Le maître ou la maîtresse devrait s'efforcer de faire comprendre – sentir – que l'on ne peut avoir foi qu'en un doute et qu'il est toujours possible de s'épanouir à travers cette énigmatique “méthode” de l'hésitation⁴⁴. S'efforcer de faire comprendre qu'il est bon – pour soi, pour l'autre et pour tout ce qu'il y a entre – de s'abandonner beaucoup pour s'enrichir pleinement. De sortir de son propre système – de ce Moi déjà encastré dans ses propres pré-supposés – pour enfin *exister*. Il faudrait que ça sorte, que ça se tienne hors (*ex-sistere*). Que tout le monde s'éloigne d'une pensée subjective et personnelle et s'en aille suivre d'autres lignes de fuites. Que tout le monde fugue dans un *Dehors* bien plus compliqué, et bien plus feuilleté. Là où il reste des routes à explorer. Là où il reste de quoi faire, de quoi dire et de quoi être de plus en plus.

³⁸ Id., *Essai sur la connaissance approchée*, cit., p. 13.

³⁹ Id., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 76 ; p. 74.

⁴⁰ Voir *Ibidem*, pp. 84-85.

⁴¹ Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 21.

⁴² Id., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 79.

⁴³ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 21.

⁴⁴ « Devant toutes les “ouvertures” du monde, le penseur de monde se fait une règle d'hésiter. Le penseur de monde est l'être d'une hésitation » (Id., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 150).

L'enseignement bachelardien défendrait ainsi que l'on ne peut connaître et devenir qu'en se déplaçant d'un lieu à l'autre, le contradictoire du savoir n'étant plus tant l'ignorance que la stagnation dans un même lieu, l'enfoncement reconduit sur une même scène⁴⁵. Connaître impliquerait alors nécessairement une mise en mouvement. Le corps professoral devant donc faire en sorte qu'un je-ne-sais-quoi (se) passe, que ça s'é-meuve collectivement en se dressant contre la paisible monarchie d'une pensée solitaire et inerte – la fameuse pensée "commune" nous laissant comme n'importe qui d'autre. Son premier devoir : instaurer un dispositif susceptible d'heurter le primitif en osant exposer une pensée originale. Pour que s'opère, par la conversation, une « conversion rationnelle »⁴⁶, « une conversion des intérêts »⁴⁷. Pour que les élèves *réalisent* les premières tromperies. Il lui faudrait instaurer en un même geste une refonte et un développement. Pour qu'il y ait émerveillement, ou mieux : réveil intellectuel se faisant source « d'une intuition nouvelle, toute rationnelle, toute polémique, qui s'anime dans la défaite de ce qui fut une certitude première, dans la douce amertume d'une illusion perdue »⁴⁸.

La voie pédagogique tracée par Gaston Bachelard est une voie de recueillement. Dans la défaite, dans la douce amertume de l'illusion perdue se dévoilerait, en positif, une capacité de retranchement et d'autonomisation vis-à-vis du prétendu "donné" qui s'offrirait tout gratuitement : « tout ce qui était primitivement donné, il lui faudra peut-être le *reprendre*, mais du moins il y a maintenant entre le donné et le reçu un intervalle, un temps de réflexion et l'orgueilleuse attitude du refus »⁴⁹. Le lieu de l'interrationalisme bachelardien serait alors une brèche, un «intervalle», un espace interstitiel dans lequel on ne pourrait s'engager qu'en étant placé à sa propre limite ; là où chacun-e serait susceptible à la fois de mieux voir, de mieux savoir et de mieux se voir.

La première chose à retenir serait que « rien ne nous est pleinement et définitivement donné, pas même nous-mêmes à nous-mêmes »⁵⁰ ; le mouvement de devenir de l'être se faisant alors nécessairement à sa propre limite, la connaissance troublant jusqu'au « sens même de l'intimité »⁵¹. Car il faudrait d'abord penser *quelque chose* pour pouvoir ensuite *penser quelqu'un* – soi-même compris. Ou autrement dit : il faudrait toujours « un criterium de vérité objective pour établir un criterium de la croyance intime »⁵². Ce serait alors tout un *instant existentiel* que l'enseignant-e se devrait d'instaurer, là où chacun-e oserait sortir de chez soi et se dévoiler en une double perspective infinie : le monde apparaissant « comme le pôle d'une objectivation, l'esprit comme le pôle d'une spiritualisation »⁵³.

⁴⁵ « Il serait si facile d'organiser une pensée subjective d'accord avec les illusions premières. [...] Que chacun reste chez soi, enfermé dans sa pensée subjective, tout au culte d'une raison qui resterait *personnelle* ! » (Id., *Études*, cit., p. 79).

⁴⁶ *Ibidem*, p. 80

⁴⁷ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 24.

⁴⁸ Id., *Études*, cit., p. 80.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 83, notre emphase.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 77.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*, p. 78.

⁵³ *Ibidem*, p. 83.

Revenant à notre point de départ, qui est aussi notre point d'arrivée : plus complexes et plus diversifiées seront les erreurs, plus riches seront les expériences secondes et plus objectives seront les connaissances. Il faudrait que ça se trompe, et que ça aille se détromper ailleurs⁵⁴. Il n'y a certes pas de mauvaises questions ; mais il n'y a pas non plus de mauvaises réponses ! Car la conscience de l'erreur se fera toujours conscience d'une liberté d'orientation. Et ça *fera sens*. Alors : plus rien ne serait d'emblée affirmé ; car tout – vraiment tout – serait désormais confirmé. Et de là naîtra « en l'homme la raison *universelle* ! »⁵⁵.

*

Il est souvent dit qu'il existe deux Gaston Bachelard. D'un côté l'épistémologue défendant une formation rude et ingrate de l'esprit et de l'autre l'esthète défendant la rêverie et la production d'images créantes. Il semblerait qu'entre ces deux corpus se dresse un gouffre ; pis : une *rupture*. Car l'œil rêvant verrait toujours « dans une autre vision »⁵⁶, établi dans un état ante-perceptif, à mille lieux du regard scrupuleux du scientifique. Car dans la rêverie il n'y aurait aucune distance. Rien ne se contredirait ni ne se diviserait. D'où la rupture consommée : car l'une n'aurait comme prise qu'une morsure – voyez cette rêveuse mordant la vie à pleines dents – et l'autre qu'une déprise – voyez cette scientifique se perdant sur le chemin de la contradiction. Car l'une admirerait le monde et l'autre l'étudierait. Car l'une et l'autre, au fond, ne vivraient même pas tout à fait dans le même monde, l'un étant un appétit, l'autre une résistance, l'un étant un monde qui me respire, l'autre un monde qui me résiste⁵⁷.

Entre la belle exaltation de la rêverie et l'effort correctif de la science il y aurait alors tout un monde, ou plutôt tout un non-monde, une espèce de vide énigmatique rompant toute connexion entre les deux bords. Ainsi, de la même manière que l'entreprise scientifique devrait s'éloigner de la rêverie, aucune rêverie ne se construirait avec des idées enseignées⁵⁸. Tout comme le physicien ne pourrait travailler avec des images poétiques, « le poète n'a jamais songé que la terre tourne autour du soleil ; il est indifférent aux affaires publiques, négligent des siennes ; c'est assez pour lui des ouvrages de la nature »⁵⁹. C'est que nous serions à un pas de prendre la rêverie et la science comme les deux pôles d'une même dialectique de l'esprit, l'une ne pouvant arrêter l'autre dans ses fantaisies ou ses paroles⁶⁰.

⁵⁴ « L'expérience est très précisément le souvenir des erreurs rectifiées. L'être pur est l'être détrompé » (Bachelard, G., *Études*, cit., p. 79).

⁵⁵ *Ibidem*, p. 80.

⁵⁶ Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 149.

⁵⁷ « Le monde est mon appétit [...]. Le monde vient respirer en moi, je participe à la bonne respiration du monde, je suis plongé dans un monde respirant. Tout respire dans le monde » (*Ibidem*, pp. 152-154).

⁵⁸ Voir *Ibidem*, p. 161.

⁵⁹ De Musset, A., *Œuvres posthumes*, Paris, Charpentier, 1888, p. 152. Gaston Bachelard ne cite que le début de cette phrase dans *La poétique de la rêverie*.

⁶⁰ « Quand un poète se met à dire toutes ses fantaisies, ce n'est pas au physicien de l'arrêter » (Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 173).

Deux voix, deux voies, deux vies : « Rêver les rêveries et penser les pensées, voilà sans doute deux disciplines difficiles à équilibrer. Je crois de plus en plus, au terme d'une culture bousculée, que ce sont là les disciplines de deux vies différentes »⁶¹.

Il faudrait alors dès le départ distinguer radicalement le domaine de la rêverie du domaine de la pensée, ou en mots jungiens : l'*animus* de l'*anima*, chacun ayant leur propre monde, et leur propre vocabulaire. D'un côté, l'*anima* symboliserait la vertu de conservation, son horloge marchant en continu « dans une durée qui tranquillement s'écoule »⁶². Sous la force de l'*anima* le sujet serait comblé d'heureuses images qu'il recevrait « dans une sorte d'accueil transcendantal des dons »⁶³ : « L'*anima* répugne aux accidents. Elle est douce substance, substance unie qui veut jouir doucement, lentement, de son être uni. On vivra plus sûrement en *anima* en approfondissant la rêverie, en aimant la rêverie, la rêverie des eaux surtout, dans le grand repos des eaux dormantes »⁶⁴.

L'*anima* serait le présent qui rêve et qui chante. Elle symboliserait ainsi « le principe commun de l'idéalisation de l'humain, le principe de la rêverie d'être, d'un être qui voudrait la tranquillité et par conséquent, la continuité d'être »⁶⁵. Ce serait en elle que l'on trouverait refuge dans la vie simple, tranquille, continue : « archétype de la vie immobile, stable, unie, bien accordée aux rythmes fondamentaux d'une existence sans drames »⁶⁶. Qui ne cherche à savoir s'inclinerait alors naturellement par l'*anima*, se suffisant éternellement à elle-même, se mouvant librement, allant toujours « trop loin »⁶⁷.

De l'autre côté, l'*animus* serait la vertu active, son horloge à lui ayant « le dynamisme de la saccade »⁶⁸. Plus précisément : « c'est à l'*animus* qu'appartiennent les projets et les soucis, deux manières de ne pas être présent à soi-même »⁶⁹. Ainsi, une lecture en *animus* serait nécessairement une lecture vigilante, toute prête à la critique et à la riposte. L'esprit-*animus* s'éclairerait dans un mouvement de croissance psychique tandis que l'esprit-*anima* s'approfondirait « en descendant vers la cave de l'être »⁷⁰. L'*animus* règnerait alors d'une main de fer sur tout ce qui touche à la connaissance et au savoir, le chercheur apparaissant comme un être « limité à sa conscience d'*animus* »⁷¹.

Nous serions dès lors tenté de placer toute la science sous le règne de l'*animus*. Car ce serait effectivement lui qui dirigerait le mouvement scientifique, qui mènerait la danse et guiderait la co-errance. C'est de lui que se déciderait la direction de tous ces pro-jets d'êtres engagés dans un mouvement de croissance psychique.

⁶¹ *Ibidem*, p. 152.

⁶² *Ibidem*, p. 50.

⁶³ *Ibidem*, p. 56.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 59.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 74.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 80.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 74.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 55.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 56.

⁷¹ *Ibidem*, p. 66.

L'instant pédagogique serait un *instant-animus* dans lequel tout sujet serait vigilant, alerte, prêt à riposter. Ce serait grâce à l'*animus* que ça se retournerait, que la conversation s'orienterait par ici ou par là. Tout ce papier, et plus généralement toute réflexion pédagogique, serait alors dirigée par l'*animus* – “dirigé par”, mais dirigé vers où ?

Vers l'*anima*. Gaston Bachelard précise bien que loin d'être une faiblesse – ou ce qui se retrouverait dans une faille de l'*animus* – l'*anima* devrait être comprise comme ce qui donnerait aux idées d'*animus* « la force d'un chant »⁷². La relation pédagogique – là où précisément se chanteraient les idées scientifiques, en chœur – apparaîtrait ainsi comme l'endroit – ou l'envers de l'endroit, l'envers du décor, le non-lieu du non-être – où l'*anima* donnerait de la force à l'*animus*, afin qu'il soit pleinement reçu, et repris autrement.

Contrairement aux apparences – à ces apparences si trompeuses – la science serait alors pleine d'*anima*. D'abord car son savoir toucherait jusqu'au plus profond du sujet. Car l'instant pédagogique serait aussi un *instant-anima*, atteignant la cave de l'être. Ensuite car la science serait faite d'idéalisations. Car déjà l'enseigné-e idéaliserait l'enseignant-e, qui idéaliserait l'enseigné-e, idéalisant tou-te-s deux l'enseignement. Car des images seraient présentes aussi, reçues et questionnées. Car l'imagination resterait coûte que coûte le principe d'excitation du devenir psychique. Enfin car malgré tout le mouvement il y aurait des choses qui se conserveraient, des choses qui seraient gardées et transmises. Il y aurait des restes. Des traditions. Des résidus.

Là où il y a du savoir, il y a de l'*animus*. Là où il y a du savoir, il y a de l'*anima*. La science en acte apparaît ainsi dirigée par l'*animus* et tendue vers l'*anima*. Et c'est la différence entre ce “dirigé par” et ce “tendre vers” qui est centrale. Car il ne faudrait voir l'*animus* et l'*anima* comme engagées d'égale à égale dans la relation pédagogique. Rien de plus mortifère – pour la science, et pour la rêverie – que le “juste milieu”. Plutôt, ce serait ici l'*animus* qui guiderait vers l'*anima*, ne prenant d'elle que le nécessaire, ne perdant jamais l'avantage et ne tombant jamais sous son joug. Ce serait alors en tant qu'idéal que l'*anima* ferait tout son effet, en tant qu'idéal plénitude d'un savoir plein et entier, d'un langage sans trou et d'une tranquillité de l'être.

Voilà la grande contradiction interne de la science qui dans ses instants pédagogiques – c'est-à-dire dans toutes ses manifestations, et donc dans tout ce qu'elle est – est à la fois dirigée par l'*animus* et tendue vers l'*anima*. Le refuge de la vie simple, immobile et stable sera toujours un peu plus loin, et l'existence sans drame ne sera qu'à un pas. Tout l'*anima* est sur le point d'arriver... et non.

Si le vocabulaire de l'esprit scientifique n'est pas le même que celui du rêveur, celui du pédagogue serait alors proche de l'un et proche de l'autre, sans jamais s'y confondre. Le Dire pédagogique serait entre la rêverie et la science, là où l'on rêverait encore de connaître. Les mots de l'enseignant-e devraient alors exprimer le Dire de la science comme chose possible. Alors l'*anima* serait là en creux – dans le creux de l'idéal – et l'*animus* en plein.

⁷² *Ibidem*, p. 57.

Le corps pédagogique tient la rêverie d'un passage. Il tient à partager. Il tient aussi toutes ses erreurs. Et il tient à se rectifier. Dans la relation pédagogique ce serait l'*animus* qui ferait tout, mais l'*anima* est là. Car si on ne connaît qu'en *animus*, on ne co-naît qu'en *anima*.

Alors, l'instant pédagogique serait un exemple de choix pour montrer l'androgynie primitive du psychisme humain⁷³. L'*animus* et l'*anima* se montreraient ici tous deux « souverains sans dynastie »⁷⁴, deux puissances conjointes « sans réalité si on les isole »⁷⁵. L'instant pédagogique – *instant-animus* et *instant-anima* – permettrait alors à la fois un approfondissement et un élargissement ; il y aurait en un même instant déprise effective et morsure idéalisée. En un même geste la froideur d'un savoir et la chaleur d'une rêverie. Il y a de quoi nous faire (re)tourner la tête.

*

Il y a quelque chose de monstrueux dans cette « observation rêveuse » que nous proposons, nous plaçant nous-mêmes dans une position équivoque entre la science et la rêverie⁷⁶. La confiance antérieure se rompt ainsi à mesure qu'un écart morphologique s'assume, tenant l'instant pédagogique – et le sujet-enseignant – comme exprimant un monde-autre. En suivant cette ligne de fuite, la pédagogie se retournerait pour apparaître comme l'acte reconduit d'un contre-vitalisme, re-vivant « la menace accidentelle et conditionnelle d'inachèvement ou de distorsion dans la formation de la forme »⁷⁷.

George Canguilhem nous apprend que « l'existence des monstres met en question la vie quant au pouvoir qu'elle a de nous enseigner l'ordre »⁷⁸. Nous irons alors dans son sens en disant que la pédagogie est nécessairement monstrueuse, remettant toujours en question l'enseignement qu'elle propose. Aucune relation pédagogique ne peut alors être considérée comme « normale », au risque de finir *comme* morte, valorisée par sa seule consistance, ne s'exprimant qu'en résistant à sa propre déformation, restant toujours dans le même lieu.

La pédagogie semblerait alors toujours empêcher ou dévier le normal⁷⁹, et continuer son entreprise dans sa propre non-consistance, dans un désir toujours renouvelé de menacer la vie d'inachèvement, de distordre la forme, et de refaire toute la formation. « Ôtez l'empêchement et vous obtenez la norme »⁸⁰ ; apprenons alors à aimer l'empêchement pour ne jamais finir *normaux*. Apprenons à aimer l'anticosmos, l'antimonde « imaginaire, trouble et vertigineux du

⁷³ Voir *Ibidem*, p. 50.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 61.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ L'observation rêveuse pourrait être tenue « pour une monstruosité » (*Ibidem*, p. 59).

⁷⁷ Canguilhem, G., *La connaissance de la vie* [1952], Paris, Vrin, 1965, p. 221.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 219.

⁷⁹ George Canguilhem décrit la monstrueux comme « du normal empêché ou dévié » (*Ibidem*, p. 231).

⁸⁰ *Ibidem*.

monstrueux »⁸¹. Alors l'enseigné·e apparaîtra non seulement comme un être à instruire et à créer mais aussi comme « un être à imaginer »⁸². Alors se précisera le projet diabolique de la pédagogie : faire en sorte que ça se laisse entraîner par une voix insolite dans d'autres voies sinueuses. Bachelard reconnaît avoir écrit certain de ses livres « en *anima* » et d'autres « en *animus* »⁸³ ; et peut-être qu'entre *La poétique de la rêverie* et *La formation de l'esprit scientifique* logerait effectivement une rupture monstrueuse. Nous faisons toutefois le pari que cet antimonde est précisément le *non-lieu* de la pédagogie, qui s'écrit et se lit paradoxalement – d'un paradoxe infiniment fécond – à la fois en *anima* et en *animus*. Toujours entre l'un et l'autre, la liberté d'orientation est immense : libre à chacun·e de se laisser glisser ici ou là, au fil de ce qui touche, et échappe.

Conclusion

Nous avons entamé ce papier en nous posant sur le “qui” de la relation pédagogique. En suivant Gaston Bachelard, le sujet est apparu divisé, à la limite de ses renoncements et pourtant pleinement engagé dans son inachèvement. Puis, nous nous sommes concentrés sur le “quoi” pédagogique, la réalité bachelardienne nous apparaissant comme une réalité feuilletée appelant un *interrationalisme de la déforme* pour qui souhaiterait la saisir. Enfin, nous avons fini sur “le comment du qui” en esquissant la posture pédagogique idéale, placée entre l'*animus* et l'*anima*, dans le non-monde imaginaire du monstrueux.

Pour conclure, soulignons que la philosophie bachelardienne est une philosophie du *second temps* : la pensée scientifique « ne “commence” pas. Elle *rectifie*. Elle *régularise*. [...] Elle est *positive* dans un au-delà des négations fourmilloantes »⁸⁴. Toute l'épistémologie de Gaston Bachelard se déploie dans « l'ordre du *recommencement* »⁸⁵. Tenter de figer quoi que ce soit dans la pierre serait alors vain, car au premier coup de marteau tout aura déjà recommencé, tout aura déjà été re-réfléchi ailleurs et autrement.

La philosophie bachelardienne apparaît ainsi plus clairement comme une philosophie du double, son point nodal étant précisément la *réflexion*⁸⁶. Il sera alors avec Gaston Bachelard toujours question d'am-bivalence et d'entre-deux. Il sera toujours question d'oscillation et de tension. Car l'esprit scientifique ne pourrait s'exprimer qu'en instaurant des dialogues serrés. Des dialogues entre lui et son objet, et entre lui et un autre ; mais aussi des dialogues entre le rationalisme et le

⁸¹ *Ibidem*, p. 236.

⁸² Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 70.

⁸³ « Écris en *anima*, nous voudrions que ce simple livre [*La poétique de la rêverie*] soit lu en *anima*. Mais tout de même, pour qu'il ne soit pas dit que l'*anima* est l'être de toute notre vie, nous voudrions encore écrire un autre livre qui, cette fois, serait l'œuvre d'un *animus* » (*Ibidem*, p. 183).

⁸⁴ Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 133.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 122.

⁸⁶ « Nous n'avons droit qu'à une *psychologie de reflet*, telle qu'elle résulte de réflexions sur la théorie de la connaissance » (Id., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 159).

matérialisme, entre la critique et l'enquête. Des dialogues entre les deux bords d'un concept, d'une notion, d'une idée ou d'une théorie toujours précisée. Rien ne pourrait alors se former dans « une conscience isolée »⁸⁷, la pensée scientifique ne pouvant trouver « ses formes dures et multiples » dans une atmosphère de solitude. Tout se ferait alors dialogues après dialogues et mots après mots⁸⁸. En *vie-à-vie*. Là où les valeurs viendraient à se transformer ; dans une zone médiane – un espace transactionnel et transformationnel – où l'assimilation et la distinction marcheraient mains dans la main.

Alors, le passé se dédoublera. L'être aussi. Par la même occasion, « la vie entière se double »⁸⁹. Nous nous en irons chercher ces doubles « dans un jadis à jamais disparu »⁹⁰, cherchant obstinément à revivre ce qui fut dès le départ perdu – l'origine, la naissance – au sein d'un non-lieu monstrueux. « Où suis-je ? Qui suis-je ? De quel reflet d'être suis-je l'être ? »⁹¹ ; une seule chose importe : que l'on soit tous et toutes *là*, à la limite de nos illusions perdues, et sitôt *autrement* re-vécues.

Thibaud Choppin de Janvry
Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne
thibaudchoppin@gmail.com

Bibliographie

- Bachelard, G., *Essai sur la connaissance approchée* [1927], Paris, Vrin, 1973
 Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1934.
 Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.
 Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1940.
 Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
 Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, « Folio », 1949.
 Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1960.
 Bachelard, G., *Études*, Paris, Vrin, 1970.
 Canguilhem, G., *La connaissance de la vie* [1952], Paris, Vrin, 1965.
 De Musset, A., *Œuvres posthumes*, Paris, Charpentier, 1888.
 Jullien, F., *Si près, tout autre. De l'écart et de la rencontre*, Paris, Grasset, 2018.

⁸⁷ Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 6.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 8.

⁸⁹ Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 69.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*.