

Carlos Juliao Vargas

Lecture, expérience et apprentissage : apports pédagogiques à partir de *L'intuition de l'instant* de Gaston Bachelard

Face à certains livres, on se demande : qui va les lire ? Et devant certains gens on se demande : que liront-ils ? Et enfin, les livres et les gens se rencontrent (André Gide).

El tiempo es un problema para nosotros, un tembloroso y exigente problema, acaso el más vital de la metafísica (Jorge Luis Borges)

Introduction¹

La question d'expliquer comment on connaît, comment l'être humain appréhende, développe, crée et reconstruit, avec quelles phases et en raison de quelles causes, est une affaire de philosophie et surtout d'épistémologie, mais indéniablement c'est aussi une affaire pédagogique, essentielle pour les problèmes de l'apprentissage et de l'enseignement. De Platon à Wittgenstein ou Deleuze, en passant par Rousseau et Kant, philosophes et pédagogues ont beaucoup écrit sur l'apprentissage et le rôle qu'y occupent l'expérience et la lecture du réel. Or, étant donné l'importance qu'a l'approche de Bachelard du rôle de la problématisation dans l'apprentissage pour l'approche praxéologique, j'ai choisi pour cet écrit une réflexion sur son œuvre *L'intuition de l'instant* (1932), car Bachelard y soulève une expérience de lecture, qui est un apprentissage, puisqu'il y est confronté à une idée paradoxale du temps – le temps discontinu d'Einstein – qui interroge ses

¹ L'étymologie des concepts suivants est importante : *Lecture*, du latin *legere* (choisir). J'entends la lecture comme un acte intellectuel de choix dans lequel, en combinant des graphismes, des sons, des images ou des réalités, j'extraire (construis) un sens ; c'est toujours un acte interprétatif. *Expérience*, du latin *experiri* (essayer et très proche du voyage et du danger), c'est une action particulière, une rencontre ou une relation avec quelque chose ou quelqu'un, qui ressent et implique un voyage (sortir) et risquer (l'aventure). *Apprentissage*, du latin *apprehendere* (percevoir, mais aussi attraper, saisir et enchevêtrer) : l'apprentissage n'est pas seulement quelque chose d'intellectuel, mais vital et intégral, qui consiste à acquérir des connaissances et des expériences et à modifier des comportements, des valeurs, des croyances et des idées, sur la base d'une lecture expérimentielle de textes et de contextes. La relation entre les trois termes est claire et suggestive.

propres idées sur la durée bergsonienne, jusqu'à ce qu'elle devienne temps relatif ou discontinu; aussi parce que je pense que cette œuvre marque le tournant du cheminement intellectuel de Bachelard, qui le conduit vers l'imaginaire comme quelque chose de mystérieux et d'impénétrable par la raison; et, enfin, parce que comme Duborgel (1984) le soulignait tantôt dans un ouvrage collectif au titre très évocateur (*Gaston Bachelard, du rêveur ironique au pédagogue inspiré*), Bachelard propose une pédagogie de la démonstration et de l'imaginaire, et une idée d'enseignant comme celui qui s'efforce de réaliser, à partir et au-delà des chemins divergents de la connaissance, l'unité créatrice de cette espèce de Janus (la divinité des entrées, des commencements, des portails, des métamorphoses et des fins) qui est la psyché humaine : « Et c'est en se référant à son propre cas, à une introspection personnelle, riche d'expériences, que Bachelard va engager l'analyse et l'étude sur des voies qui en font sans doute le Socrate de son siècle, en renouvelant le 'connais-toi toi-même' »². Bachelard nous donne désir de connaître, nous transmet le goût de tout lire, pour totalement être humains ; c'est une pédagogie qui s'exprime dans une pensée des plus sage et humaniste, qui cherche l'équilibre entre raison et imagination ; bref, il s'agit d'éduquer à la nouveauté.

Bachelard propose ici une méditation écrite à la première personne, comme les *Confessions* d'Augustin ou les *Méditations* de Descartes. Il s'agit d'un récit d'apprentissage, voire d'un itinéraire vital et intellectuel, qui l'a amené à se laisser séduire par le texte, à renverser des croyances antérieures et à se convertir à une nouvelle façon de voir les choses, et qui a sans doute une certaine perversion, comme tout acte éducatif (Juliao, 2018). Dans la narration se fondent les mots et, dans la lecture, les mondes, et dans les deux expériences – la narration et la lecture – nous nous construisons, nous nous donnons et nous donnons notre propre identité, car comme le dit Mèlich : « nous sommes l'histoire que nous nous racontons et qu'ils nous racontent, une histoire inachevée qui ne peut être finie »³.

Mais, en plus, comme l'a souligné Gadamer (1977), la lecture est une conversation herméneutique avec le texte, après laquelle le lecteur ne peut plus rester le même : « la lecture globale n'est pas la répétition de quelque chose de passé, mais la participation à un sens présent »⁴. Je le perçois pleinement dans l'exercice de lecture de Bachelard de la pensée de son ami Rounpel.

Au-delà de l'opposition de deux métaphysiques du temps, cette expérience de lecture menée par Bachelard permet de penser l'acte d'apprendre comme la problématisation d'une réalité et comme un travail critique sur les obstacles, bien que ces concepts n'aient pas encore été explicités par lui⁵. Mais n'est-il pas significatif que Bachelard nous présente d'abord une expérience personnelle de lecture sur ce qu'il théoriserait plus tard ? En elle, et de manière clairement praxéologique, la

² Parinaud, A., *Gaston Bachelard*. Paris: Flammarion, 1996, p. 34.

³ Mèlich, J., *La palabra múltiple. Por una educación (po)ética* en J. Larrosa, & C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 393-410). Barcelona: Laertes, 2001, p. 407.

⁴ Gadamer, H., *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme, 1977, p. 471.

⁵ Ils le seront en 1936, dans *La formation de l'esprit scientifique* (1967) et, surtout, en 1949, avec *Le rationalisme appliqué* (1966).

problématisation est vécue, pratiquée ou testée avant d'être conceptualisée, dans ce texte, considère les actions humaines – éducatives – comme uniques, complexes et non reproductibles, qui visent à décrire et interpréter leurs caractéristiques distinctives pour comprendre comment nous donnons un sens à ce que nous faisons. Tout cela m'intéresse beaucoup, pour mes travaux praxéologiques, comme je l'ai indiqué dans un texte précédent :

Le récit fait référence au fait que les gens ont tendance à reconstruire et à présenter leurs expériences de vie sous une forme narrative. Il suffit de demander à un enseignant pourquoi il exerce ce métier et il vous répondra par une histoire, une anecdote sur une expérience passée, des incidents amusants, un moment privilégié où un collègue lui a prodigué des conseils utiles, etc. [...] Pour cette raison, la méthodologie praxéologique souligne l'avantage de commencer l'observation (étape de voir) par le récit autobiographique. Et c'est toujours un texte personnel, une lecture subjective et une interprétation d'expériences qui peuvent être modifiées au fil du temps, au fur et à mesure que d'autres expériences sont vécues.⁶

En 1932, Bachelard avait déjà rédigé sa thèse *Essai sur la connaissance approchée* (1927) et sa thèse complémentaire, *Étude sur l'évolution d'un problème de physique : La propagation thermique dans les solides* (1928). Il a enseigné à la Faculté de Dijon, où il était un collègue de Roupnel. Au-delà de ses deux thèses publiées, il avait également écrit en 1929 *La valeur inductive de la Relativité. Or L'intuition de l'instant* pourrait s'appeler un livre de jeunesse (bien que Bachelard ait déjà 48 ans) qui initie une riche méditation sur le temps, qui se poursuivra dans *La Dialectique de la durée* (1963)⁷. On pourrait beaucoup parler de cette philosophie du temps, que Bachelard traite du « temps en formation », et de la notion de rythme. Or, ces réflexions bachelardiennes ont déjà été reprises par Pineau (2000) et autres. Ici je rappelle simplement qu'il est encore important que l'objet de la réflexion soit le temps et le fait de savoir s'il est continu ou discontinu, car tous les concepts ultérieurs avec lesquels Bachelard a pensé l'apprentissage – la rupture, l'obstacle, l'émergence – ils supposaient, précisément, une conception discontinue du temps, dans laquelle celui-ci ne peut être formé que d'un amas d'instantanés uniques et indépendants. Cette discontinuité temporelle interroge une vision singulière de l'histoire – quelque chose de fondamental pour le processus d'apprentissage et de lecture –, qui est complétée par d'autres visions construites à partir d'appréhensions dans lesquelles le temps chronologique n'est pas essentiel⁸. L'histoire est

⁶ Juliao, C., *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto, 2017, pp. 137-138.

⁷ Écrit à l'origine en 1932, il répond au choc que le monde a subi et au changement que la théorie de la relativité a produit dans la perception humaine lorsque les équations d'Einstein sont devenues populaires. Bachelard affirmait que les poètes disaient que le temps n'est qu'une dimension de plus : nous vivons sans passé ni futur ; c'est une réalité ancrée dans l'instant et suspendue entre deux néants. Le temps peut évidemment renaître, mais il devra d'abord mourir.

⁸ Sur la continuité du temps Cassirer (1968) a dit : « Dans sa vie, les trois modes du temps, le passé, le présent et le futur, forment un tout qui ne peut être désagrégé en éléments individuels. "Le présent est chargé du passé et gros de l'avenir", a déclaré Leibniz. Il n'est pas possible de

constituée et, surtout, elle est narrée à partir de l'expérience et de la subjectivité, ce qui permet à une « version officieuse » d'émerger de ce qui s'est passé. En général, la narration discursive implique des rebondissements récurrents dans la temporalité de l'histoire qui conduisent à ce que le présent ne soit pas central, car il est subordonné à ce qui a été – et dont on se souvient – dans le passé et à ce qui est imaginé comme le futur. Ils se juxtaposent ainsi et valident que le réel n'est pas forcément tel qu'il s'est passé, mais tel qu'on s'en souvient. Ainsi se construit la connaissance.

L'expérience du paradoxe

Dans *Le Plaisir du texte*, Barthes⁹ (1973) oppose deux types de lecture en distinguant le texte du plaisir et le texte de jouissance. Le premier est celui qui nous remplit sans rompre avec la culture, c'est le texte confortable. La seconde génère une perte, un doute sur les bases historiques, psychologiques et culturelles du lecteur. Ainsi, parfois, nous vivons une lecture agréable dans laquelle nous entrons en coexistence avec le texte et nous nous reconnaissons dans ce qu'il dit ; au fond, le texte dit mieux ce qu'on ne peut pas dire. Mais, dans d'autres cas, au contraire, on fait l'expérience de l'altérité lorsque le texte se situe aux antipodes de ce que l'on pense, ce qui génère un malaise chez le lecteur. Or, la compétence en lecture ne peut être véritablement évaluée que lorsque le lecteur est mis en situation critique, c'est-à-dire lorsqu'il doit reconstruire une pensée opposée à la sienne, sans nécessairement l'assumer, mais sans la déformer. Comme le dit Larrosa (1998) :

Si seulement ce qui [nous] arrive et ce qui [nous fait] ou [nous] transforme est l'expérience, l'expérience que nous faisons en lisant un texte est autre chose que le décryptage d'un code. Et cela, entre autres, parce que chaque expérience de lecture suspend et fait également éclater le code auquel appartient le texte. Pour cette raison, et par rapport au code, lire n'est pas lier un texte à un code extérieur à lui, mais plutôt suspendre la sécurité de tout code, le porter à la limite de lui-même, et permettre sa transgression.¹⁰

Un sujet doublement pervers, divisé, selon Barthes, serait celui qui profite des deux types de textes et les maintient dans leurs domaines respectifs. Il vérifierait, dans le premier cas, l'hédonisme de toute culture, et dans le second, il participerait à sa destruction ; il examinerait, dans le premier, la sécurité de son moi, et dans le second, sa perte. Dans la relation érotique qui s'établit entre ces deux corps, le

décrire l'état momentané d'un organisme sans tenir compte de son histoire et sans le référer à un état futur par rapport auquel le présent n'est qu'un point de passage » (Cassirer, E., *Antropología filosófica*. México: FCE, 1968, p. 47).

⁹ Barthes fait partie de l'école structuraliste, influencée par Saussure, Benveniste, Jakobson et Lévi-Strauss. Il critique les concepts positivistes en littérature, courants dans les années 1950. Au cours des années 1970, il continue de renouveler sa critique littéraire, faisant appel à Derrida, Sollers ou Lacan et d'autres philosophes.

¹⁰ Larrosa, J., *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1988, p. 31.

texte et le lecteur, la culture intervient toujours¹¹. En tout cas, l'exercice critique ne peut se faire que sur des textes de plaisir dont le thème est la culture, car ce sont des textes « parlants » – ils sont écrits et lus par amour du langage – ; pas sur des textes de jouissance, qui sont asociaux, aculturels et cassent les schèmes de valeurs du sujet. La seule façon d'aboutir à un texte de jouissance, c'est avec un autre de jouissance : le texte de jouissance parle *dans* le texte et non *sur* le texte.

Alors que le plaisir est lié à la stabilité et à la fermeté idéologique, la jouissance est la perte ou la perversion de toute construction idéologique : « [Les textes de jouissance] sont pervers en ceci qu'ils sont hors de toute finalité imaginable – même celle du plaisir (la jouissance n'oblige pas au plaisir ; elle peut même apparemment ennuyer). Aucun alibi ne tient, rien ne se reconstitue, rien ne se récupère. Le texte de jouissance est absolument intransitif »¹².

Ce sont des textes, contrairement à ceux de plaisir, sémantiquement autosuffisants. Pour Barthes, il est clair que c'est le lecteur qui détermine s'il s'agit d'un texte de plaisir ou de jouissance. Dans le premier cas, le lecteur est sollicité et séduit par le corps-texte. Dans le second cas, le lecteur est placé devant le corps du texte en tant que moteur de recherche qui n'a pas été précédemment recherché ; le lecteur qui se plaît à le lire a persécuté le texte alors qu'il lui était montré subversif, rebelle, étonnant. C'est pourquoi Barthes place la création aux côtés du plaisir et de l'expérience esthétique.

Or Bachelard connaît ces deux types de lecture. Quand il lit Éluard, un poète français qui a cultivé le dadaïsme et le surréalisme, il ressent de la sympathie pour le texte. Mais lorsqu'il lit *Les chants de Maldoror* de Lautréamont, il entre dans un monde qui lui est totalement étranger : celui de la cruauté (Bachelard, 1929). Ainsi, avant Barthes, Bachelard affirmait la nécessité de ces deux expériences pour la vie intérieure. On nous fortifie dans nos idées en nous fournissant des mots pour les dire. Une autre nous met mal à l'aise et nous ouvre à une autre pensée. Les deux expériences sont essentielles pour cette « hygiène de l'esprit et du cœur »¹³ qui nous empêche de suivre nos intuitions sans éprouver en même temps les intuitions opposées. Bachelard se méfie de l'intuition immédiate et embrasse pleinement cette expérience du paradoxe. Je perçois déjà ici les deux pôles entre lesquels la formation, l'apprentissage et la construction du savoir vont fluctuer : le même et l'autre, le confort et l'inconfort de la lecture, la continuité et la rupture, l'ordre et la violence, la complémentarité et la dissociation.

Dans *L'intuition de l'instant* (1932), Bachelard discute d'un autre livre, *Siloë*, de Gaston Roupnel, géographe de la campagne française qui fut aussi poète et roman-

¹¹ Si tout texte peut être un corps, on suppose que son plaisir ne se réduit pas à un fonctionnement grammatical, de même que le plaisir du corps humain transcende les besoins de reproduction. La proposition de Barthes dans *Le plaisir du texte* consiste à recouvrir le texte de quelque chose de plus que de la forme et de la structure, pour lui donner une dignité aimante, comme l'affirme l'interview Roland Barthes : « Le plaisir du texte », disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=9PAUmLcfRzw&feature=youtu.be>>

¹² Barthes, R., *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1973, p. 83.

¹³ Rolland, R., *El teatro del pueblo. Ensayo de estética*. Buenos Aires: Quetzal, 1953, p. 84.

cier¹⁴. Dans ce cas, il s'agit d'une situation particulière car Roupnel était un ami proche de Bachelard et parce que les deux vivaient une conversation permanente, lors de leurs promenades dans les champs de Dijón. Bachelard a vécu et exprimé dans ce livre une expérience absolument personnelle et complexe : une grande proximité affective associée à une grande distance intellectuelle.

Roupnel a proposé dans son livre une métaphysique du temps dont l'intuition maîtresse est que le temps n'a qu'une réalité, celle de l'instant. Passé et futur sont des négations ; le temps est instantané, présent et présence. Il n'y a que du temps positif dans la jouissance immédiate de l'instant, qui désorganise et crée toute vie dans un rythme intérieurement original et unique. Autant Roupnel évitait toute controverse, autant sa thèse ne se comprend que confrontée à celle de Bergson : l'intuition de l'instant qui s'oppose à celle de la durée. Pour Bergson (1963), la durée est la trame même du temps, sa seule réalité. C'est pourquoi, pour lui, l'instant est une abstraction intellectuelle qui, pour comprendre le mouvement, le décompose en séries d'états immobiles. À l'inverse, pour Roupnel, c'est l'instant qui est réel ; et la durée est une illusion, une construction de la mémoire, non pour mieux comprendre, mais surtout pour rêver et revivre. Entre *Siloë* de Roupnel (1927) et *Essai sur les données immédiates de la conscience* de Bergson (1963), l'opposition est totale.

Pourquoi Bachelard a-t-il eu tant de mal à comprendre *Siloë* ?¹⁵ Pourquoi est-ce que je parle ici de paradoxe ? À ce stade de son parcours intellectuel, Bachelard est encore sous l'influence de Bergson : il croit que le temps est durable et qu'il est une donnée immédiate de la conscience. Bien plus tard, il s'est affranchi de l'approche bergsonienne au point de déclarer qu'il en supposait presque tout sauf la continuité. C'était le signe d'une émancipation, mais, en même temps, d'une dette. Or, l'intuition de l'instant est précisément le temps de l'apprentissage. Que signifie apprendre ici ? C'est pour démontrer la première intuition qui a été acceptée comme évidente. Comment ? Essentiellement l'opposant à l'intuition inverse. L'une des deux fonctions de la lecture philosophique est de nous permettre de vivre l'expérience du paradoxe. S'efforcer de suivre une intuition difficile conduit à une leçon « d'indépendance intuitive ». La lecture nous oblige à diversifier nos intuitions¹⁶:

¹⁴ Gastón Roupnel (1871-1946) est l'un des fondateurs de l'histoire sociale française. Il est l'auteur de deux romans à succès, *Nono* (1910) et *Le vieux garain* (1914). Il devient professeur d'histoire à Dijón et publie en 1932 son *Histoire de la campagne française*. Il était ami de Bachelard, aimait le folklore bourguignon et écrivait des articles et des récits rassemblés dans son ouvrage *Hé, Vivant* (1927). Ses autres ouvrages sont *Bourgogne* (1936), *Siloë* (1927) – son premier ouvrage philosophique –, *La Nouvelle Siloë* (1945) – réédition de *Siloë*, désormais purgé de ses idées panthéistes – et *Histoire et Destins* (1943).

¹⁵ L'influence de cette lecture sur Bachelard est nette, au point que le sous-titre de son ouvrage *L'intuition de l'instant* est «Étude sur le Siloë de Gaston Roupnel». Ceux qui ont le plus souligné cette influence sont Gagey (1969) et Préclaire (1971).

¹⁶ Bachelard n'est pas le seul à penser que la génération de connaissances affecte la sensibilité du chercheur : Bacon, au paragraphe 39 de son ouvrage *Novum organum* (2002) soulignait déjà que la connaissance ne se produit pas dans un espace pur, mais qu'il existe des phénomènes qui l'affectent : dogmes philosophiques et scientifiques, nature humaine et traditions dans lesquelles le chercheur a été formé. Bacon a développé le concept de mythes collectifs – *idole* – et a souli-

est « par la dialectique des intuitions qu'on arrivera à se servir des intuitions sans risque d'en être aveuglé. L'intuition du temps discontinu, prise dans son aspect philosophique, aide le lecteur qui veut suivre, dans les domaines les plus variés des sciences physiques, l'introduction des thèses de la discontinuité »¹⁷.

La discontinuité épistémologique bachelardienne suggère que la connaissance progresse à partir de phases différentes les unes des autres. Chacune contient une approche de la connaissance du monde, avec des concepts et des dispositifs différents, puisque l'apprentissage n'est pas un progrès cumulatif, continu et ininterrompu, mais des approches diverses, discontinues et chaotiques¹⁸. C'est une dialectique des intuitions dans laquelle il est d'une grande valeur de penser le temps, à travers l'instant, d'apprendre à philosopher le discontinu, car pour comprendre une réalité instantanée, l'intuition marche mieux que la raison, puisqu'elle ne soumet pas le temps aux durées.

Pour Bachelard, la lecture philosophique est une expérience, un acte d'apprentissage compris comme problématisation. J'en trouve ici sa première dimension : celle de la perspective du problème qui concerne la perception du débat entre Bergson et Roupnel, pensé non par Bachelard comme quelque chose d'extérieur, mais comme quelque chose d'intime, puisqu'au moins au départ, Bachelard est bergsonien. C'est pourquoi, dans sa lecture de *Siloë*, il quitte les rigueurs formelles du commentaire pour nous offrir une expérience de lecture et proposer ainsi « toutes les pensées d'un lecteur attentif »¹⁹. Rendre explicites les principaux arguments de *Siloë*, c'est raviver pour lui-même l'intuition métaphysique rounnelienne d'un temps discontinu, d'un instant sans volume, car « une intuition ne se prouve pas, elle s'expérimente »²⁰. L'intuition du moment est ainsi un rapport de lecture qui expose le débat intime du lecteur face aux rigueurs du paradoxe. On verra Bachelard confesser ses résistances, dévoiler le retour de la doxa refoulée et discuter, pas à pas, la thèse de Roupnel, tandis qu'il s'en laisse progressivement séduire et ressent la peur du risque, tout en profitant de ses découvertes et en se laissant enfin convaincre : il renonce aux raisons bergsoniennes pour d'autres et meilleures raisons. Bachelard nous raconte l'expérience d'apprentissage qu'il vit à travers la lecture :

Si la lecture est une construction de sens, dans la conception la plus large du terme, cela implique une relation intime entre le texte et la subjectivité par l'expérience, une relation où, en quelque sorte, les limites entre ce que l'on sait et ce que l'on est, car il s'agit de relier le connu et le sens que prend le nouveau à partir de lui et donc par rapport à nous-mêmes.²¹

gné qu'ils peuvent être des ponts ou des obstacles aux relations entre la connaissance ordinaire (le sens commun) et la connaissance scientifique.

¹⁷ Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*. Paris: Éditions Gonthier, 1932, p. 56.

¹⁸ De même, la science ne passe pas automatiquement d'une phase préscientifique à une phase scientifique ; la transition se fait par différentes phases, mais une rupture épistémologique s'opère entre elles, condition pour qu'une phase se transforme en une autre.

¹⁹ *Ibidem*, p. 16.

²⁰ *Ibidem*, p. 8.

²¹ Vila, E., *La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural*, "Revista Iberoamericana de Educación", 45(4), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4542075>, 2008, p. 6.

A tout cela de l'expérience subjective de la lecture, il faut ajouter l'apport de Freire (2006) pour qui l'apprentissage préalable de ce qu'il appelle la lecture critique du contexte et du monde est une exigence obligatoire, puisque seule cette expérience permet de procéder ensuite à une lecture critique du texte et, enfin, à une relecture-réécriture de la même réalité, ce qui implique toujours un renoncement personnel à l'innocence originelle. Lire, c'est toujours réécrire le contexte. Freire oppose cette idée à la conception de l'acte de lire – et de savoir – comme une action équivalente à manger, selon laquelle les sujets sont comme des contenants vides que le livre ou l'enseignant, par des transferts de données, remplissent de leurs connaissances, voire les bourrer des mots des autres. Cela rejoint les idées de Barthes (1987) selon lesquelles la logique de la lecture n'est jamais déductive mais associative, car elle lie le texte à d'autres idées, d'autres images, d'autres sens et d'autres contextes.

De la durée a l'instant

Pour mieux comprendre la position de Bachelard, il faut partir de la durée bergsonienne qui était, à l'époque, la perspective philosophique de toute méditation sur le temps²². Je veux ici rappeler deux thèses cardinales de Bergson.

La première est que, si la conscience parvient à s'abstraire du temps mathématique des horloges qui structure la vie quotidienne et le travail scientifique, elle en viendra à reconnaître la durée comme une donnée immédiate. Pour parvenir à cette intuition, il s'agira – contrairement au langage courant – de séparer totalement l'idée de duration de celle d'espace. L'espace est le contour homogène de l'extérieur, tandis que la durée est le milieu hétérogène des différences de degré, de la diversité pure. Or, pour Bergson, la représentation habituelle du temps, comme celle de l'espace, se construit comme une succession d'instantanés séparés. Le temps des scientifiques, homogène et discontinu, avec ses instants bien définis qui tentent d'extirper le futur du passé, n'est qu'une abstraction.

La seconde thèse est : l'intuition de la durée acquiert un sens ontologique, comme toute expérience psychologique le prouve, par exemple, celle de l'attente – lorsque l'on fait fondre un morceau de sucre dans l'eau, le processus objectif, qui ne peut même pas être accéléré ni diminué, il mesure l'avenir des choses. L'intuition bergsonienne repose sur une métaphysique de la plénitude qui veut nous plonger dans la intégrité du monde, dans une durée continue et sans lacunes. Pour lui, toute négation est abstraction et toute pensée du vide ou du néant est une simple procédure d'exposition ou de langage, sans réalité psychologique ni portée

²² Bergson (1859-1941) a défendu, avec des nuances successives tout au long de son œuvre, l'existence d'une temporalité qu'il a appelée durée (duration), qui serait la temporalité appréhendée par le moi à travers une intuition ; quelque chose de qualitatif et d'hétérogène : « la forme que prend la succession de nos états de conscience quand notre moi se laisse vivre, quand il s'abstient d'établir une séparation entre l'état présent et les états antérieurs » (Bergson, H., *Obras escogidas*. Madrid, Aguilar, 1963, p. 67).

ontologique ; bref, une pseudo-pensée. Dans *L'évolution créatrice* (1963, p. 677), il déconstruit l'idée du néant, qu'il considère comme un pseudo-problème²³. Roupnel a développé plus tard cette idée du néant.

Le lecteur est alors confronté à deux problèmes de temps. Comment Bachelard se rend-il de Bergson à Roupnel ? En réalité, la problématique bergsonienne obéit à deux critères, qui sont l'expérience psychologique et l'idée de mesure : une philosophie du temps rend compte de l'expérience intime du temps et doit, en même temps, nous donner la mesure du mouvement. Bergson hérite de deux manières de traiter le problème. Il y a le temps subjectif, la perception du temps comme prolongement de l'âme – *distentio animi* – qu'Augustin soulève dans le livre IX des *Confessions*. Husserl (2002), Merleau-Ponty (1957) et Berger (1964) reprennent cette conception. Ensuite, il y a la conception aristotélicienne, dans laquelle le temps est la mesure du mouvement (*Physique*, Livre IV, 217b 29). Autrement dit, d'un côté se trouve le temps de la conscience et, de l'autre, le temps de la science. Bergson veut concilier ces deux traditions. Il vise à « rejoindre le domaine de la mesure, tout en gardant l'évidence de l'intuition intime »²⁴. Ces deux critères définissent les scénarios du problème bergsonien de la durée. Bachelard reconnaît cet héritage et reprend ces critères. Comment les développe ?

Le temps est la mesure du mouvement : la durée bergsonienne offre le devenir, qui se confronte au temps d'Einstein, pour lequel seul l'instant est réel. Au contraire, la poétique de Roupnel accepte le temps relativiste. Bachelard dans le livre *Valeur inductive de la relativité* (1929) soulève des questions telles que : « Pourquoi la pensée a-t-elle besoin de multiplier ses schèmes ? Où trouvez-vous votre premier élan épistémologique ? Où réside le principe des rectifications incessantes ? Le réel est-il vraiment suggestif ? »²⁵. Il savait aussi que

Bergson, après avoir nié toute portée ontologique au temps relativiste, était très mal à l'aise et avait rejeté la réédition de son ouvrage *Durée et simultanéité* (Sur la théorie d'Einstein), qu'il avait publié en 1922. Pour Bachelard (1932), la philosophie ne peut pas contredire la science : « On ne fait pas à la science sa part, il faut la prendre tout entière »²⁶. Ainsi, la durée bergsonienne ne peut rendre compte du temps objectif ou de la science. Pour la relativité, la mesure de la durée dépend du référentiel : comme l'espace, elle se contracte ou se dilate en fonction de la vitesse. Le voyageur qui va à une vitesse proche de la vitesse de la lumière vieillit moins vite que les témoins restés au sol. C'est précisément ce que Bergson ne pouvait admettre, puisqu'il pensait qu'il s'agissait de simples jeux de calcul²⁷. Bref,

²³ Bergson (1963) affirme que la métaphysique rejette la durée et l'existence comme fondement de l'être, les considérant comme contingentes. Pour le résoudre, il soutient que l'idée du néant est une pseudo-idée, car elle ne peut être ni imaginée ni pensée. La pensée ne supprime qu'une partie du tout et non le tout lui-même : c'est-à-dire qu'elle supprime un être pour un autre. D'où il ressort qu'il y a plus, et pas moins, dans l'idée d'un objet pensé comme inexistant que dans celle de l'objet conçu comme existant (*Ibidem*, p. 677).

²⁴ Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit., p. 29.

²⁵ Bachelard, G., *La valeur inductive de la relativité*. Paris: Vrin, 1929, p. 98.

²⁶ Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit., p. 30.

²⁷ *Ibidem*.

avec Einstein l'avantage de la durée est détruit : chacun a sa propre duration, selon le référentiel qu'il choisit²⁸. En revanche, l'instant comme point de l'espace-temps, ici et maintenant, très précis, subsiste comme un absolu. Il y a des durées individuelles, mais un seul instant. Il faut alors accepter le caractère résolument discontinu et ponctuel du moment. C'est-à-dire que la durée bergsonienne échoue dans sa tentative de mesurer le mouvement. Qu'arrive-t-il alors à sa vérité psychologique ?

Sans doute, il ne faut pas abuser de l'expression « données immédiates de la conscience » car l'intuition bergsonienne n'est pas du tout facile. Immédiat n'indique pas ici la première chose qui est perçue, sans effort. Les données immédiates sont des expériences qui ne sont vécues que lorsque les médiations qui offrent une fausse image de la durée sont dépassées. Pour cette raison, ils ne sont pas le point de départ, mais plutôt ce à quoi nous retournons après nous être libérés des fausses représentations qui nous empêchaient de voir ce qui était apparent à nos yeux ; quelque chose comme dans la phénoménologie de Husserl (2002), où il faut mettre entre parenthèses toutes les représentations -scientifiques ou non-, pour revenir au vécu. Or, pour Bergson, si l'on s'efforce de s'affranchir des images spatiales du temps – véhiculées par le sens commun et par la science – la durée devient une donnée de la conscience, comme la vérité psychologique du temps perçu.

Au contraire, l'intuition fondamentale de *Siloë* est l'expérience ambiguë et complexe de l'instant qui nous permet d'accéder à la réalité' mais une réalité éphémère, suspendue entre les deux néants du passé et du futur. La certitude d'exister, dans le cogito, rejoint l'icimaintenant du « je pense ». Cela nous présente la solitude la plus radicale qui puisse exister : celle qui nous isole non seulement des autres et des choses, mais même de notre propre passé. Par conséquent, dans l'expérience du temps, nous ne sommes sûrs que maintenant. Pour Roupnel, il faut poser un temps discontinu sans chercher à donner au passé ou au futur une réalité explicite. Bergson veut sauver ce qui peut être, dans une durée où tout coule, sans rien abolir, en prétendant que la frontière entre passé, présent et futur est quelque chose d'arbitrairement établi. Mais pour Roupnel, le passé n'est pas plus réel que l'avenir. Et le passé proche – celui qui vient de se produire – n'a aucune supériorité ontologique sur le passé lointain. Ce qui vient de se passer est peut-être même plus mort que ce que la mémoire peut reconstruire.

Dans *L'Intuition de l'instant*, Bachelard s'efforce d'expérimenter et d'accepter la durée bergsonienne. Mais toujours en vain. C'est Roupnel qui a raison ! La durée n'est pas une donnée immédiate de la conscience. Ainsi « on se souvient d'avoir été, on ne se souvient pas d'avoir duré »²⁹. La durée ne peut être vécue directement dans aucune dimension du temps. L'attention, comme la mémoire, ne vient qu'aux événements : toujours des accidents, jamais de la substance ; toujours des événe-

²⁸ La théorie de la relativité d'Einstein donne au temps un caractère relatif au système de référence dans lequel se trouve l'observateur, en plus de lui refuser une identité mathématique distincte de lui. Dans le concept du temps apparaît une autre question controversée : sa direction. Les fondements de la science moderne – la mécanique newtonienne, la relativité d'Einstein et la mécanique quantique de Heisenberg et Schörodinger – sont invariants dans le temps, ce qui signifie que les lois naturelles fonctionneraient tout aussi bien si le temps s'écoulait à l'envers.

²⁹ *Ibidem*, p. 34.

ments, jamais de durée. Quelle que soit la durée d'un fragment, il est constitué de micro-événements. Bref, « le temps ne se remarque que par les instants ; la durée – nous verrons comment – n'est sentie que par les instants »³⁰. C'est par une reconstruction rationnelle que nous donnons aux instants l'apparence d'une continuité, en utilisant les cadres sociaux de la mémoire. Autrement dit, la durée n'est qu'une métaphore³¹. Quant à la pensée de l'avenir, elle n'est qu'un plan d'actions, une succession d'événements sans durée. Bref, « la durée est faite d'instant sans durée, comme la droite est faite de points sans dimension »³².

Légitimement, en étant fidèle aux deux critères de Bergson – le temps subjectif et le temps objectif – on peut alors réfuter sa propre thèse. La durée n'est pas une donnée immédiate de la conscience, elle n'est qu'un effet de perspective. Elle est un problème, quelque chose à expliquer. Enfin, c'est la critique d'Einstein qui a conduit Bachelard à la mathématisation totale du temps. Ce moment précis a paradoxalement acquis le caractère d'une réalité psychologique, comme la photographie qui capture l'instant éternel de notre existence, et enregistre ainsi notre passage à travers le monde. L'épreuve décisive sera de reconstituer la sensation de la durée à partir de la répétition rythmique des instants, ce qui a conduit Bachelard, dans *La Dialectique de la durée* (1978a), à construire une théorie où il expose le processus ardu par lequel la réalité est secouée ; le moment est la seule chose réelle, a-t-il insisté. L'instant n'est pas un simple pas d'un passé vers le futur, mais en lui-même le temps éternel se révèle.

Cette notion de progrès sur laquelle s'achève l'essai de Bachelard est celle qui, à mon sens, offre des perspectives inédites à la réflexion pédagogique. Les temporalités multiples sont un fait et un problème pour quiconque est confronté à la tâche d'enseigner ; un fait, car chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, entre en scène et en relation pédagogique avec des élèves déjà marqués par de multiples temporalités, externes et internes ; et un problème, car à un moment il faut se poser la question de comment investir et faire apparaître, peut-être pas une autre temporalité, mais une autre particularité de ces temporalités existantes ? Comment sortir de ce cercle où l'enseignement, dans bien des cas, tant dans sa forme que dans son contenu, est organisé horizontalement, puisque tout est assumé sous une même ligne uniforme qui empêche toute considération de la spécificité chaotique et particulière de chaque apprenti ? L'essai de Bachelard a le mérite d'articuler ces deux questions et d'offrir une autre lecture, plus pédagogique, de cette révolution passagère ; révolution, car la rupture épistémologique qu'elle propose nous invite à penser le temps non plus horizontalement, selon la durée, mais verticalement à partir d'instant successifs. Ce serait l'équivalent de la révolution opérée par Galilée lorsqu'il nous a fait passer du géocentrisme à l'héliocentrisme.

³⁰ *Ibidem*, p. 33.

³¹ Pour Bachelard, la mémoire est liée au langage, puisque celui-ci, par les mots, fait exister le passé. La mémoire fait partie de l'imagination – comme une autre de ses fonctions -, de cette capacité à s'élever et à se transcender, soit par le simple fait de la conscience présente, soit par un moment amené au présent par la mémoire, qui n'est pas seulement ravivée, il est plutôt restauré dans sa force perdue.

³² *Ibidem*, p. 20.

« Procrastination » bachelardienne

Dès lors, ce qui m'intéresse vraiment maintenant dans *L'intuition de l'instant*, ce sont les confidences que Bachelard (1932) fait sur les problèmes de son propre apprentissage du temps relativiste ou discontinu comme quelque chose de difficile : il avait besoin de concevoir la mathématisation totale du temps, c'est-à-dire, des instants sans durée. Il a dû penser, contre la durée bergsonienne, la spatialisation du temps et penser l'instant « comme un point de l'espace-temps »³³. La philosophie bergsonienne est une philosophie de l'action, tandis que celle de Roupnel est une philosophie de l'acte. Il y a une différence radicale entre l'action et l'acte : l'action, pour Bergson, est un processus continu qui, entre la décision et la finalité, situe une durée constamment originale et réelle ; alors que pour Roupnel, un acte est une décision instantanée, pleine d'originalité totale. Ainsi, l'action a une durée alors que l'acte est instantané. Je comprends que Bachelard cite Bergson comme celui dont il a besoin de sortir de sa perception du temps, qui passe du continu à l'instantané, car « la vie ne peut être comprise dans une contemplation passive ; la comprendre, c'est plus que la vivre, c'est vraiment la propulser. [...] Elle est une forme imposée à la file des instants du temps, mais c'est toujours dans un instant qu'elle trouve sa réalité première »³⁴. Il est clair qu'il est vivant et qu'il se réfère à un apprentissage vital, existentiel, pas seulement intellectuel – et à une lecture du texte et du contexte.

En fait, l'expérience de l'intuition du temps discontinu serait comme ressentir la triple solitude du *cogito* cartésien qui existe « sans communication avec les choses, sans communication avec le passé, sans communication avec les âmes étrangères »³⁵. Bachelard évoque ainsi Leibniz : si seul l'instant est réel, alors nous sommes des monades fermées, sans portes ni fenêtres. Au milieu de cette difficulté d'accès au temps discontinu, Bachelard cherche une médiation éclectique entre les deux systèmes. Comment lier continuité et discontinuité ? Faire de l'instant un petit fragment du continuum bergsonien ? Mais le moment est immédiatement appréhendé par la conscience, tandis que la durée est une construction médiée de la conscience³⁶. Ce sont deux épistémologies opposées. Bachelard voudrait que « l'idéal de la vie soit la vie ardente de l'éphémère »³⁷, en insufflant à ces atomes temporaires une épaisseur vitale : naissance, jeunesse, maturité, vieillesse et mort. Il y aurait alors des moments séparés par le vide, mais le temps se condenserait autour de noyaux d'actions. Cependant, Bachelard, en cherchant à concilier les deux

³³ *Ibidem*, p. 31.

³⁴ *Ibidem*, p. 22.

³⁵ *Ibidem*, p. 37.

³⁶ S'il en est ainsi, alors l'expérience immédiate du temps est l'expérience de l'instant et celle-ci est appréhendée comme un absolu qui n'a aucune relation causale, ni avec l'instant précédent ni avec l'instant postérieur. C'est le sujet qui assume la tâche de construire l'intrigue de la durée objective et subjective. C'est la thèse fondamentale avec laquelle Bachelard affirme la discontinuité métaphysique du temps, qui unit sa philosophie des sciences et sa philosophie de l'imagination.

³⁷ *Ibidem*, p. 26.

thèses adverses, constate que les difficultés de chacune s'accumulent, puisque, en fait, cette expérience est encore soumise à l'axiome que la durée est le tissu même du temps. Dans sa *Poétique de l'espace* (1961), il dit:

On croit parfois se connaître dans le temps, alors qu'on ne connaît qu'une suite de fixations dans des espaces de la stabilité de l'être, d'un être qui ne veut pas s'écouler, qui, dans le passé même quand il s'en va à la recherche du temps perdu, veut « suspendre » le vol du temps. Dans ses mille alvéoles, l'espace tient du temps comprimé [...] C'est par l'espace, c'est dans l'espace que nous trouvons les beaux fossiles de durée concrétisés par de longs séjours.

L'inconscient séjourne [...] Plus urgente que la détermination des dates est, pour la connaissance de l'intimité, la localisation dans les espaces de notre intimité.³⁸

Sur la base de tout ce qui précède, la pensée de Bachelard peut être comprise à partir de trois lignes : (a) la recherche d'un autre vocabulaire pour penser le temps ; (b) ce vocabulaire renvoie à la construction de nouveaux schémas de pensée ; (c) enfin, la prise de conscience de ce qu'on pourrait appeler – d'abord, puisque le concept n'a été construit qu'en 1938 – le rôle des obstacles épistémologique³⁹. Ces trois dimensions constituent cette leçon d'indépendance intuitive que Bachelard soulève lorsqu'il dit, comme une véritable appropriation intellectuelle qui implique la libération de l'intuition : « Comme l'intuition du continu nous opprime souvent, il est sans doute utile d'interpréter les choses avec l'intuition inverse. [...] C'est par la dialectique des intuitions qu'on arrivera à se servir des intuitions sans risque d'en être aveuglé »⁴⁰.

En quoi consiste cette dialectique des intuitions ?

Bachelard ajoute qu'il s'agit ici de provoquer une véritable « pédagogie du discontinu »⁴¹. Il insiste beaucoup sur la nécessité d'inventer un autre vocabulaire du temps, ou plutôt de chercher parmi les ressources du langage comment neutraliser le lexique habituel de la durée, puisque le langage est toujours ambigu, puisqu'il décrit parfois le temps dans le vocabulaire de la durée et parfois dans celui de l'instant. Bachelard dit que « la durée est dans la grammaire, dans la morphologie aussi bien que dans la syntaxe »⁴² ; mais on peut aussi dire qu'une partie du vocabulaire temporel est constituée de métaphores spatiales : la chronologie, l'itinéraire de vie, la largeur du temps, le temps qui passe ou disparaît... Autrement dit, il s'agit du faire avec le langage un travail de pensée inverse de celui de Bergson, qui critiquait, dans le langage, la spatialisation de la durée. Bachelard essaie au contraire de spatialiser le langage du temps. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une traduction. Il ne faut

³⁸ Bachelard, G., *La poétique de l'espace*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1961, pp. 27-28.

³⁹ Cette notion a été inventée par Bachelard pour identifier les éléments psychologiques qui empêchent ou entravent l'apprentissage du nouveau. Ils surviennent chez ceux qui font face à de nouvelles réalités qui ne se réfèrent pas à des expériences directes.

⁴⁰ Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit., p. 56

⁴¹ *Ibidem*

⁴² *Ibidem*, p. 40.

pas dire « deux phénomènes sont synchrones, s'ils sont toujours d'accord », mais plutôt « si toutes les fois que le premier est présent, le deuxième l'est également »⁴³, puisque c'est de la répétition qui surgit, non seulement l'uniformité, mais l'illusion de continuité. Il s'agit d'ajuster des reprises et des actes. Il faut donc mesurer la pente de la langue – ou d'une certaine langue – avec l'usage du vocabulaire spatial par rapport à celui de la durée. L'intéressant ici est que Bachelard ne se contente pas de faire du langage un obstacle général, puisqu'il dit que, bien qu'on ne puisse laisser le langage penser, on peut toujours travailler le langage avec le langage ; et je pense qu'il s'agit ici d'une tâche praxéologique. Pour moi, c'est la première leçon pédagogique de Bachelard : apprendre du sens demande un travail sur la langue, une opération de traduction, d'interprétation de textes et de contextes – et même de prétextes –.

Bien entendu, ce travail sur le langage n'a rien à voir avec une obsession du mot juste ou avec un désir de sur correction sémantique. En fait, derrière ces questions de vocabulaire, il y a une question d'intuition qui nous amène à penser autrement. Là où on pense habituellement à la durée, il nous fait maintenant penser à la fréquence, à la répétition et au rythme. Comment expliquer l'aspect vectoriel de la durée ? se demande Bachelard. L'instant ne passe pas. Comment donner l'impression de durée, de débuts et de fins ? Un processus durable est un rythme qui se produit à une fréquence régulière. Un processus qui se termine, c'est un rythme qui décroît⁴⁴. Il ne faut plus se demander « combien de temps » dure un phénomène, mais combien de fois il se répète. Avec des fréquences et des rythmes vous réaliserez l'illusion de la durée, qui est une construction psychologique fondée sur l'habitude.

D'autre part, qu'est-ce que le moi, en dehors de la synthèse produite par l'instant ? Le moi est comme l'atome : c'est un « bouquet de rythmes ». J'insiste ici sur ce que Bachelard appelle l'hygiène intellectuelle : elle consiste à penser un phénomène aux schémas opposés. Le schéma de durée est remplacé par les schémas de répétition (rythme, fréquence). Dans *La formation de l'esprit scientifique* (1967), Bachelard disait que le premier moment de toute pédagogie scientifique était précisément la relativisation des schèmes⁴⁵. Par exemple, il a soulevé les problèmes pour concevoir les lois de Kepler et, en particulier, le fait que les trajectoires des planètes sont elliptiques et non circulaires, et qu'alors le soleil n'est pas au centre du système solaire. Il nous dira que cette erreur provient de la surévaluation de l'image du cercle. Or, ici le cercle est un schéma, une image dynamique qui libère quelques réflexions intellectuelles, par exemple : recherche du centre, vérification de l'équidistance ou de la fermeture. Le premier moment pédagogique est donc quelque chose qui s'apparente à une rhétorique de la suggestion : l'ellipse n'est pas un cercle aplati ; c'est le cercle qui est une ellipse mal construite ! Apprendre consiste alors à travailler les schèmes, car l'esprit pro-

⁴³ *Ibidem*, p. 42.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 68.

⁴⁵ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1967, 244ss.

gresse dans la compréhension de la réalité lorsque la raison multiplie ses objections, dissocie et reconstruit les notions fondamentales, en essayant de faire des abstractions hardies et de reconstruire ses connaissances antérieures, sans rester dans le fragment. C'est toute une aventure : nouveauté et risque, apprentissage et perte, création et chaos.

Bien que la notion d'obstacle épistémologique n'ait pas encore été élaborée, Bachelard a évoqué l'idée de germe et la conception préformiste qui interdit de penser la nouveauté radicale du moment⁴⁶. Au lieu de penser le germe comme un commencement absolu, nous le comprenons comme le prolongement d'un avant. Nous croyons que le germe contient tout ce qui vient après. Certains biologistes du XVIIe siècle – et même des philosophes comme Leibniz – croyaient que toute l'humanité était contenue en germe – à la manière des poupées russes – dans la mère originelle (Eve primordiale). Dans *L'intuition de l'instant* (1932), Bachelard s'arrête à l'origine du travail scientifique de conceptualisation ; mais il manquait un travail sur l'intuition. Ce n'était pas encore le moment de la cohérence métaphysique totale entre le temps et la théorie quantique. Mais, dans *La formation de l'esprit scientifique* (1967), à partir de l'exemple de la physique classique (les lois de Kepler), Bachelard a perfectionné cette pédagogie de l'intuition par une pédagogie du concept. Il passe ainsi des travaux sur le langage et les diagrammes aux travaux mathématiques. Il ne se concentre plus sur telle ou telle figure géométrique, mais sur les lois qui font passer d'une figure à une autre. Cercle et ellipse deviennent alors des cas particuliers d'équations du second degré de la géométrie analytique ou d'évolutions projectives. Le va-et-vient entre les faits et les raisons, entre les lois de Kepler et l'attraction de Newton, restait à faire.

Aboutissement intuitif

Il faut jouer sur cette *utopie réaliste*, dans laquelle la classe pourrait devenir le lieu où passent des moments fertiles : peut-être que cette attitude de *zapping*, ontologiquement inhérente aux nouvelles générations, pourrait être l'occasion de créer des liens avec les diverses temporalités. Cette *philosophie de l'instant* pourrait être un moyen de jongler avec ces temporalités – sociales, familiales, intimes, scolaires – et ainsi pouvoir construire des savoirs et beaucoup de connaissances qui s'enrichissent de ladite diversité temporelle. Ce pourrait être aussi le moyen de parvenir à une cohésion entre ce qui est enseigné et ce qui est vécu, c'est-à-dire essentiellement de renouer avec cette intention philosophique que Nietzsche prônait : *devenir, devenir soi-même*.

⁴⁶ Bachelard (1932) cite une phrase de Koiré : « L'idée du germe est, en effet, un *mysterium*. Elle concentre, pour ainsi dire, toutes les particularités de la pensée organiciste. Elle est une véritable union des contraires, même des contradictoires. Le germe est, pourrait-on dire, ce qu'il n'est pas. Il est déjà ce qu'il n'est pas encore, ce qu'il sera seulement. Il l'est, puisqu'autrement il ne pourrait le devenir. Il ne l'est point, puisqu'autrement comment le deviendrait-il ? Le germe est, en même temps, et la matière qui évolue et la puissance qui la fait évoluer » (*Ibidem*, pp. 62-63). Dans cette idée de germe tout ce qui signifie potentiel est concentré.

Bachelard regrettait que « les professeurs de sciences moins encore que les autres si c'est possible ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas »⁴⁷; il s'efforçait de dévoiler que les rapports entre l'éducateur et l'apprenti qui deviennent si naturellement pathogènes, relèvent d'une psychanalyse particulière. L'accès à la compréhension ne se fera que par l'acceptation d'une rupture, d'un abandon des vieilles croyances et attitudes : « Pour le savant, la connaissance sort de l'ignorance comme la lumière sort des ténèbres. Le savant ne voit pas que l'ignorance est un tissu d'erreurs positives, tenaces, solidaires »⁴⁸.

Pour cette raison, je pense que *L'intuition de l'instant* offre – dans le cas de la lecture – une leçon sur ce que c'est qu'apprendre de manière active et significative : c'est une expérience e problématisation⁴⁹. L'apprentissage actif consiste à apprendre en faisant, en expérimentant et en interagissant avec les autres et dans différents contextes, dans le but ultime de donner sens et compréhension. On apprend contre des connaissances antérieures, en déconstruisant des connaissances mal faites et en surmontant ce qui est un obstacle mental. Revenant à un « passé d'erreurs », la vérité est retrouvée. Apprendre est un véritable « regret intellectuel »⁵⁰. Toute connaissance répond à une question. Rien n'est spontané. Tout est construit. Comme le souligne Mariño (2014) :

Comment avance l'investigation ? Il faut concevoir les références et les inférences de manière constructiviste : tout est construit par le sujet qui traite le problème. Vous devez trouver les références et imaginer les inférences. À cet égard, Dewey interprète le sens logique de la négation et de l'affirmation en les considérant comme des fonctions qui cherchent à sélectionner les éléments pertinents du problème. Il y a une succession de références et d'inférences, qui découlent de la croissance de celles-ci.⁵¹

J'ai montré comment le livre de Roupnel a forcé Bachelard à douter de sa conception bergsonienne de la durée. C'est la dimension déconstructive de la problématisation⁵². C'est une lecture difficile à digérer -d'un texte ou

⁴⁷ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. cit., p. 18.

⁴⁸ Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du Nouvel esprit scientifique*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1973, p. 8.

⁴⁹ Par *problème* j'entends une question où il y a quelque chose à découvrir ou à résoudre, une question pour laquelle il y a des données, mais qui doit être traitée pour trouver d'autres données nécessaires. Il peut s'agir d'un problème spécifique (avec une seule solution) ou d'un problème indéterminé (avec plusieurs solutions). *Problématique* est l'ensemble des difficultés qui affectent un problème. La *problématisation* est l'action de devenir problématisé, et devenir problématisé, c'est poser quelque chose comme une question à laquelle une explication ou une réponse doit être donnée (Moliner, M., *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos, 2007).

⁵⁰ Astolfi, J., *El "error" un medio para enseñar*. México: SEP, 2004.

⁵¹ Mariño, C., *Problematicar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo*, "Polisemia", (17), 40-54., 2014. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.17.2014.40-54>, p. 46.

⁵² Si la science est un processus de construction-déconstruction-reconstruction conceptuelle, cyclique et historique, alors la réalité sous enquête nous est présentée comme langage et se transforme en culture.

d'un contexte- qui nous confronte à nos intuitions, croyances ou préjugés, habitudes de pensée, schémas communs⁵³. C'est pourquoi on peut dire qu'apprendre c'est faire l'expérience de l'altérité : une contorsion de l'esprit qui nous amène à développer des intuitions contraires aux nôtres. Cela suppose un travail sur le langage et, au-delà, sur nos schémas mentaux ou de pensée. Sans ce travail, il ne peut y avoir de véritable conceptualisation. En particulier, les concepts scientifiques ne peuvent pas être compris. Et malgré cela, on peut se poser la question : comment valoriser l'imagination créatrice dans notre pratique éducative ?

Il est important de noter comment Bachelard reconstruit le problème, en adoptant les critères de Bergson – le temps comme mesure du mouvement et le temps subjectif –, sans changer les circonstances du problème, mais en montrant que la solution bergsonienne ne répondait pas à ces conditions comme Bergson, lui-même, les a élevés.

On perçoit aussi, dans ce livre, l'apparition des positions philosophiques de Bachelard qui seront reprises plus tard ; surtout que l'apprentissage s'effectue dans un temps discontinu et non dans une perspective développementale – comme cela arrive chez Piaget – : les actes intellectuels sont émergents. Pour cette raison, le passé intellectuel n'est atteint que par récurance ; on ne comprend ses erreurs que dans le rétroviseur. D'autre part, l'apprentissage (notamment celui des concepts) ne s'effectue pas en élargissant – ou même en réorganisant – des schèmes, mais, surtout, au moyen d'un double travail sur eux : il s'agit de rechercher des schèmes différents (autres) à ceux du sens commun, mais aussi à inhiber ces schèmes de sens commun qui cherchent toujours à refaire surface.

De plus, à travers cette expérience philosophique, Bachelard nous aide à comprendre que connaître, c'est se connaître soi-même, comme le disait Reboul (1980). Il faut se connaître en philosophie pour écrire cette méditation sur le temps, ce qui veut dire, non seulement connaître les thèses des philosophes – savoir ce que disait Bergson, par exemple – mais même savoir lire philosophiquement, savoir débattre de leurs thèses. Bref, il y a une multiplicité de connaissances impliquées dans cette affaire.

Enfin, le travail d'apprentissage invalide ses intuitions et l'amène à en construire d'autres, mais maintenant il les fonde sur la raison et à partir de sa propre expérience ; c'est-à-dire qu'il s'agit de savoir pourquoi. La problématisation des apprentissages passe par une pédagogie de la démonstration et de l'imaginaire. Bachelard définit la culture intellectuelle comme l'élimination progressive de la contingence du savoir. Je pense que, dans cette expérience de lecture, Bachelard offre quelque chose d'essentiel sur les pratiques de savoir et d'apprentissage philosophiques.

⁵³ Par exemple, pensons comment la philosophie de l'instant qui soutient la discontinuité du temps serait une base indispensable pour soutenir une philosophie du loisir. Dans un temps continu, il ne peut y avoir de loisir. Pour Bachelard, le temps est une réalité ceinte à l'instant et « suspendue entre deux néants » le temps, celui qui permet l'existence du loisir. On sait que le loisir est un bon déclencheur d'apprentissage.

Bref, selon les approches de Bachelard, il est possible de concevoir une proposition pédagogique centrée sur la récupération du moment précis de l'apprentissage et de repenser tout ce qu'une conception traditionnelle et orthodoxe du travail didactique a laissé de côté, sans profiter de la richesse herméneutique du processus d'apprentissage.

Tenant compte du fait que « la durée n'agit pas 'à la manière d'une cause', elle agit à la manière d'une chance »⁵⁴, je peux affirmer que, dans l'éducation, ce qui met plus de temps à se reposer gagne en possibilités puis passe à l'action ; en défendant l'acte, toutes les explications déterministes disparaissent. Dès lors, cette possible pédagogie, praxéologique et à base phénoménologique, selon Bachelard, se préoccuperait davantage de comprendre des images isolées, des notions séparées et libres de toute restriction causale, que des concepts logiques ou supposés nécessaires. Par exemple, il ne serait pas aussi important de savoir parler de la découverte ou de l'invasion du continent américain, que d'aborder les répercussions que ces images génèrent sur l'apprenti. Pour cela, l'enseignant doit le motiver et le conduire à un oubli volontaire, à détruire toutes ses habitudes antérieures de lecture, de recherche et de performance scolaire, car si l'enseignement traditionnel met en valeur le passé – généalogies conceptuelles reconnues –, au contraire, dans la pédagogie praxéologique ici proposé, le présent contextualisé – l'instant présent et vital, l'ici et maintenant d'un apprenti séduit par une certaine image – serait l'objectif essentiel de tout ce processus didactique. Ainsi, en suivant le chemin réflexif de Bachelard, qui génère toujours la possibilité d'aller au-delà de ses propres conclusions, je peux dire qu'un enseignant n'a pas forcément à transmettre à ses apprentis le passé d'un objet qu'ils peuvent connaître directement (et que, en tant qu'objet de connaissance et d'image, il pourrait être communiqué et assimilé par tous); les apprentis réaliseraient leur apprentissage par une transsubjectivité herméneutique et reliante, plutôt que par une mémorisation objective et stérile. Le savoir se construit en détruisant les iconoclastes car “découvrir” est le seul moyen actif de savoir. Corrélativement “faire découvrir” est la seule manière active d'enseigner⁵⁵; surtout, si nous acceptons qu'aujourd'hui nous embrasse plus fort qu'hier et demain.

Imagination et réflexion critique – pédagogie de la démonstration et de l'imaginaire – sont les deux dispositifs essentiels, en interaction réciproque, de tout processus d'apprentissage significatif, tant individuel que social. L'imagination génère des images, mais face au danger qu'elles deviennent des idoles, la réflexion critique iconoclaste doit aussi s'inscrire, comme dynamique de croissance, dans le processus même d'apprentissage d'une personne vitalement rationnelle. Contrairement à la perception, qui survient dans un moment éphémère – dans une mise à jour sans fin d'elle-même – l'imagination se développe et s'écoule plus facilement en liant passé et futur, et en apportant au présent d'autres et nouveaux facteurs qui enrichissent l'appréhension de l'instant. Apprendre praxéologiquement requiert

⁵⁴ Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit, 1932, p. 55.

⁵⁵ Bachelard, G., *La dialectique de la durée*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1963, p. 12.

une imagination créatrice, des révolutions mentales qui peuvent être chaotiques, mais sont des aventures nécessaires : voir et revoir, déplacer et enlever, lire et relire, penser et repenser, évoluer et révolutionner.

Carlos Juliao Vargas
Corporación Universitaria Minuto de Dios
cgjuliao@gmail.com

Bibliographie

- Astolfi, J., *El "error" un medio para enseñar*. México: SEP, 2004.
- Bachelard, G., *La valeur inductive de la relativité*. Paris: Vrin, 1929.
- Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*. Paris: Éditions Gonthier, 1932.
- Bachelard, G., *La poétique de l'espace*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1961.
- Bachelard, G., *La dialectique de la durée*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1963.
- Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1966.
- Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J. VRIN, 1967.
- Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du Nouvel esprit scientifique*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1973.
- Bacon, R., *Novum Organum. Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre*. Barcelona: Ediciones Folio, 2002.
- Barthes, R., *Le plaisir tu texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- Barthes, R., *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Berger, G., *Phénoménologie du temps et prospective*. Paris: PUF, 1964.
- Bergson, H., *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, 1963.
- Borges, J., Prólogo a *Historia de la eternidad*. Buenos Aires: Ed, 1936.
- Viau. <https://borgestodoelanio.blogspot.com/2015/06/jorge-luis-borges-historia-de-la.html>.
- Cassirer, E., *Antropología filosófica*. México: FCE, 1968.
- Duborgel, B., *Figures d'un nouvel esprit pédagogique dans l'œuvre de Bachelard*, en *Gaston Bachelard, du rêveur ironiste au pédagogue inspiré*. Dijon: CNDP, 1984.
- Freire, P., *La importancia del leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2006.
- Gadamer, H., *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Gagey, J., *Gaston Bachelard ou la conversion à l'imaginaire*. Paris: Marcel Rivere, 1969.
- Husserl, E., *Lecciones sobre la fenomenología de la conciencia íntima del tiempo*. Madrid: Trotta, 2002.
- Juliao, C., *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto, 2017.
- Juliao, C., *Reflexiones, desde una pedagogía praxeológica, sobre la acción educativa: entre seducción, conversión, subversión y perversión*. Bogotá, 2018.
- Larrosa, J., *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1988.
- Mariño, C., *Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo*, "Polisemia", (17), 40-54., 2014.
- Mèlich, J., *La palabra múltiple. Por una educación (po)ética* en J. Larrosa, & C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 393-410). Barcelona: Laertes, 2001.
- Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*. México: FCE, 1957.
- Moliner, M., *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos, 2007.
- Parinaud, A., *Gaston Bachelard*. Paris: Flammarion, 1996.
- Pineau, G., *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos, 2000.
- Préclaire, M., *Une poétique de l'homme. Essai sur l'imagination d'après l'œuvre de Gaston Bachelard*. Montreal: Editions Bellarmin, 1971.
- Reboul, O., *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF, 1908.
- Rolland, R., *El teatro del pueblo. Ensayo de estética*. Buenos Aires: Quetzal, 1953.

Roupnel, G., *Siloë*. París: Stock, 1927.

Vila, E., *La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural*, “Revista Iberoamericana de Educación”, 45(4), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4542075>, 2008.

Sitographie

<https://es.scribd.com/document/402867806/La-accion-pedagogica-docx>

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.17.2014.40-54>.