

## Michel Fabre<sup>1</sup>

*Gaston Bachelard et les questions vives de l'école d'aujourd'hui*, in A. M., Drouin, (ed.), *La philosophie saisie par l'éducation*, Tome 1 *Rêver l'égalité, penser la culture*, CNDP, Dijon, 2005.

Dans les débats contemporains on porte généralement le diagnostic de crise de l'enseignement en entendant par là une perte de sens qui affecterait l'école<sup>2</sup>. A prendre en compte les trois dimensions du sens explicitées par Gilles Deleuze, cette crise affecterait l'élément de la manifestation ou de l'expression (celui de l'intérêt ou encore de la motivation des élèves pour l'étude), l'élément de la signification (la pertinence ou la valeur épistémologique des savoirs enseignés) et enfin l'élément de la référence sociale (l'adéquation de l'école aux impératifs de la société)<sup>3</sup>. Ces questions vives sont souvent abordées dans des controverses plus ou moins médiatisées ou dans des essais polémiques et, la plupart du temps, dans la superbe ignorance des problématiques philosophiques ou pédagogiques du passé dont la prise en compte permettrait peut-être de sortir des dualismes voire des manichéismes paralysants.

Quelle pourrait être la contribution de la pensée bachelardienne à l'éclaircissement de ces débats ? Bachelard est – à notre connaissance – le seul grand philosophe contemporain à placer la formation au centre de sa pensée<sup>4</sup>, même si ses propos ne définissent pas une philosophie complète de l'école. Cette perspective de formation traverse les deux axes de son œuvre, l'axe de la formation scientifique et celui de la formation poétique. En effet, dans chaque cas, il s'agit de suivre le travail du sujet qui se forme en formant ici des concepts et là des images. Le travail sur les matières scientifiques ou poétiques est en même temps travail sur soi. La formation reçoit donc chez Bachelard un sens à la fois objectif et subjectif. Pour lui, l'homme existe en formation, l'existence est formation. Face aux existentialismes dont il se moque, Bachelard élabore une philosophie de la sur-existence qui aboutit à un humanisme du surhomme à la fois chercheur et poète.

<sup>1</sup> Professeur émérite en Science de l'éducation, Université de Nantes (CREN).

<sup>2</sup> Fabre, M., « L'école peut-elle encore former l'esprit ? », *Revue française de pédagogie*, n°143, Avril-Mai-Juin 2003.

<sup>3</sup> Deleuze, G., *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1968.

<sup>4</sup> Fabre, M., *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995 ; *Gaston Bachelard et la formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette, 2001, et « L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité », *Penser l'éducation* N°1, 1996.

On connaît le goût de Bachelard pour l'enseignement et l'on cite souvent sa fameuse réplique à Léon Brunschvig qui s'étonnait de le voir accorder autant d'importance à l'aspect pédagogique des notions scientifiques : « enseigner est la meilleure façon d'apprendre »<sup>5</sup>. Mais au-delà des anecdotes biographiques qui relatent le souci pédagogique du professeur Gaston Bachelard, il convient de souligner les raisons plus fondamentalement philosophiques qui mettent la formation au centre de sa pensée. A-t-on assez remarqué que Bachelard fait de l'école et du rapport maître-élève la structure même du champ transcendantal ? Et qu'il conçoit le cogito comme une instance d'instruction ? De même si Bachelard met tant de soin à nous décrire la rêverie comme un phénomène de sur-conscience, c'est que l'âme poétique, tout comme l'esprit scientifique s'avère structurée par les valeurs d'éducation. Il faut aussi apprendre à rêver, se mettre à l'école des poètes.

Ce qu'est l'institution école, ou plutôt ce qu'elle devrait être, se laisse donc déduire de la phénoménologie de l'esprit scientifique ou de l'âme poétique. Autrement dit, c'est parce que l'esprit scientifique ou l'âme poétique sont déjà en elles-mêmes des écoles, que l'institution école peut se légitimer. On s'autorisera de la liberté de Bachelard à l'égard des « philosophèmes » pour parler ici de déduction transcendantale de l'école en un sens, il est vrai, plus phénoménologique que kantien. Ceci sans toutefois sous-estimer les tensions entre l'école de la rationalité scientifique et l'école quelque peu « buissonnière » de la rêverie poétique.

## La forme scolaire de la rationalité

Cette déduction s'avère assez facile sur le versant épistémologique de l'œuvre. Chez Bachelard en effet, la raison ne relève pas d'une structure plus ou moins fixe, à l'instar des catégories kantienne, c'est une fonction et d'ailleurs une fonction plutôt importune, une fonction de turbulence et d'agressivité propre à inquiéter la raison constituée, voire à provoquer des crises. Et cette fonction est dialogique. Dans *Le Rationalisme appliqué* où il polémique avec Freud, Bachelard fait du dédoublement de la pensée une caractéristique du psychisme normal. Penser c'est se dédoubler, c'est placer l'objet devant un sujet divisé, un sujet qui se scinde en un psychisme surveillant et un psychisme surveillé. Si l'on peut distinguer ainsi, contre Freud, la surveillance intellectuelle de soi de la censure, alors, on peut, sans trop forcer la métaphore, dire que l'esprit est école puisqu'il est dialogue du surveillant et du surveillé ou encore du maître et du disciple. Dans le moindre acte intellectuel (effectuer une mesure, vérifier un calcul), Bachelard décrit ce dédoublement à l'œuvre en puisant dans le vocabulaire des fameux doublets de son maître Brunschvig qui dialectisent la raison raisonnante et la raison raisonnée. Si bien que le cogito de Bachelard (qui est en réalité un *eureka* d'invention ou d'apprentissage) possède une structure pédagogique puisque le

<sup>5</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, p. 12.

chercheur ou l'apprenant soumet au maître qui est en lui l'idée que le disciple, en lui, vient de trouver. Et si le cogito marque un travail d'équipe ce n'est que parce le moi déjà fait équipe ou école en lui-même. De sorte que l'on pourrait paraphraser ainsi le cogito bachelardien : moi, tour à tour maître et disciple de moi-même, je te prends à témoin, toi, mon alter ego ; ce que je viens de penser, ce que l'élève en moi vient de penser, le maître en moi te le propose, à toi mon disciple, pour que le maître qui est aussi en toi puisse en juger comme j'en juge en te l'enseignant<sup>6</sup>.

La métaphore du maître et du disciple suggère une hiérarchie stricte puisqu'elle développe l'idée d'une pensée à deux dimensions où l'on met en abscisse ce qui relève de l'assertorique et en ordonnée ce qui relève de l'apodictique. Car si les places du maître et du disciple s'avèrent, en principe, interchangeables, leur rôle reste résolument hiérarchiquement marqué : les valeurs rationnelles (l'apodicticité) doivent surveiller les valeurs de factualité.

Chaque philosophe se donne une image des conditions de possibilité de la connaissance. De Platon à Descartes, penser c'est voir. Pour Kant, le champ transcendantal est de l'ordre du tribunal. Pour Bachelard, penser c'est faire école en soi. En effet, pour qui tire les leçons de l'histoire des sciences, la vérité ne saurait se donner dans l'évidence. Elle est plutôt fille de la discussion et de la contestation des fausses évidences. Elle n'est pas aurorale mais crépusculaire : c'est l'horizon d'une série infinie de rectifications. La science va contre le bon sens et n'en finit pas de se défaire des séductions du sens commun. D'où l'intérêt d'une psychanalyse de la connaissance pour la réforme continuée de l'entendement. La raison n'est pas non plus un tribunal car désormais le problème n'est plus – pour Bachelard – de régler des conflits entre les facultés ou les divers intérêts de la raison ; tout au plus de tracer les frontières respectives de l'esprit scientifique et de l'imagination poétique. Et si notre philosophe reprend bien la question kantienne – comment la physique est-elle possible ? – cela le conduit non pas à dresser une nouvelle liste de catégories de l'entendement mais à mettre en évidence les caractéristiques fonctionnelles de l'esprit scientifique comme dialectique entre pensée assertorique et pensée apodictique, entre « pensée consciente du fait de pensée et pensée consciente de la normativité de pensée »<sup>7</sup>. On comprend que l'esprit scientifique qui questionne les faits de pensée à l'aune des normes de rationalité soit en même temps un esprit pédagogique. La pédagogie est ainsi au cœur du cogito comme instance de rectification.

On a donc un rapport intime entre la pensée et l'école. C'est bien parce que l'esprit est école qu'il peut y avoir quelque chose comme une institution de ce nom. C'est bien parce que le maître d'école n'est finalement que l'instance sociale qui extériorise le maître intérieur, déjà présent chez l'élève, qu'il devient possible

<sup>6</sup> Voir Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, op. cit., pp-58-59.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 25

de distinguer rigueur et censure, discipline et conditionnement ou encore *magister* et *dominus*. Finalement, le maître d'école n'est là que pour renvoyer l'élève à sa dualité interne et à l'approbation de sa propre raison. C'est cela même que visait Condorcet quand il refusait l'introduction de la croyance dans l'enseignement et ne proposait, pour l'instruction, que les matières susceptibles d'envelopper suffisamment de rationalité pour que l'élève puisse en reconnaître le bien fondé, de son propre chef. Inversement, l'école, en tant qu'institution, exprime la forme sociale de surveillance intellectuelle de soi qu'ont choisie les sociétés modernes. Autrement dit, du point de vue rationnel qui nous occupe ici, sa fonction est bien de développer les virtualités de dédoublement interne de l'élève en les socialisant et donc en les extériorisant momentanément. Et la fin de l'école (aux deux sens du mot fin) est de permettre l'intériorisation de ces instances de surveillance, l'avènement d'un maître intérieur qui rende finalement inutile le maître d'école. L'école comme institution, c'est l'institution de la rigueur.

Les anti-pédagogues contemporains ne sauraient donc annexer Bachelard. Car pour lui, la pédagogie n'est pas seulement un moyen de transmettre le savoir déjà là, elle est constitutive du savoir lui-même. Je ne peux m'assurer de ce que je sais sans faire école en moi-même, sans ce dialogue entre moi et moi-même dans lequel le moi rationnel (le maître) surveille le moi empirique (l'élève). On sait quelle importance Bachelard accorde à ces fonctions de surveillances qui s'avèrent en même temps des fonctions correctrices, puisqu'il ne s'agit rien de moins que d'apprendre à penser en luttant contre les obstacles qui se nichent au creux de la pensée et l'empêchent ainsi de prendre son essor. Ici, le champ transcendantal revêt la forme scolaire. Et la pédagogie relève de la philosophie première, c'est-à-dire du cogito comme tel.

## L'école et la dialectique de la continuité rupture

Si penser c'est se dédoubler en pensée surveillante et en pensée surveillée, on ne s'étonnera pas que Bachelard fasse du cogito une instance de problématisation. Le cogito d'invention ou d'apprentissage prend la forme d'une problématique où des conditions (qui sont de l'ordre de l'apodictique, du nécessaire) surveillent des données (lesquelles sont de l'ordre du factuel, de l'assertorique) comme on le voit bien dans le dialogue du théoricien et de l'expérimentateur qui définit le rationalisme appliqué de la science moderne. Bref, le cogito est conscience d'un problème. Dès lors, l'institution école doit promouvoir ce sens du problème qui habite par ailleurs la cité savante, étant entendu que l'essentiel n'est pas de résoudre des questions toutes faites, comme dans les exercices habituels, mais bien de s'entraîner à construire les problèmes, lesquels, c'est bien connu, ne se construisent pas tout seuls. Ce n'est donc pas pour sacrifier à une mode aussi fugitive que vaine que le problème doit faire son entrée à l'école avec sa pédagogie des situations-problèmes ou des débats scientifiques ou philosophiques, c'est en vertu de la structure même du cogito.

Pour Bachelard, la question du sens des activités scolaires dont on fait grand cas aujourd'hui questionne avant tout la capacité de l'école à promouvoir de véritables enjeux de savoir. Ni l'accent sur la motivation, ni le goût du concret que l'on retrouve dans la leçon de choses et d'une manière générale dans l'école moderne ne s'avèrent susceptibles d'enclencher une véritable formation de l'esprit. Car apprendre exige un véritable travail sur soi-même fait de ruptures et de reconstructions dans lesquelles le « je » n'est plus que l'horizon des illusions perdues. C'est ce travail que devrait promouvoir l'institution école : apprendre à ne pas se croire, comme aurait dit Alain.

D'où l'idée difficile d'une pédagogie psychanalytique (non-freudienne, c'est-à-dire pour Bachelard dialectisant le freudisme). Cette pédagogie récusé à la fois l'hypothèse d'une continuité entre les représentations des élèves et le savoir scolaire et celle d'une coupure radicale. Il faut ici se déprendre d'un contresens sur la pensée bachelardienne, qui survalorisant l'idée de rupture épistémologique, conduirait à une simple condamnation des représentations des élèves, des opinions, que l'on devrait laisser à la porte de l'école, pour pouvoir faire œuvre de science. Bachelard n'a jamais instauré ce type de coupure<sup>8</sup>. Certes il condamne l'empirisme pédagogique de Maria Montessori et plus généralement l'obsession du concret en science. Et il recommande de ne pas s'attarder au pittoresque de l'expérience pour aller très vite au tableau noir et aux formules. Mais précisément, si l'idée de « pédagogie psychanalytique »<sup>9</sup> a un sens, c'est bien celui de souligner, à la fois contre l'empirisme qui les ignore et contre le formalisme qui ne veut pas les prendre en compte, que les représentations, les opinions des élèves ont droit de cité à l'école, précisément pour que l'on puisse les travailler, voire les détruire. Bachelard s'est toujours élevé contre la prétention à s'installer immédiatement dans la pureté du concept et par contrecoup dans l'ignorance des représentations premières. Car la pureté n'est jamais initiale ; elle est l'objet d'une quête, d'un travail. Bachelard oppose sans cesse à Husserl la nécessité de conserver un certain psychologisme. Mais il s'agit d'un psychologisme cathartique ou pédagogique qui signifie que l'on ne peut enseigner les sciences comme s'il n'y avait pas d'obstacles épistémologiques. Il faut donc mettre de la psychologie dans l'école dit Bachelard, mais précisément pour la dépsychologiser, pour conquérir une pureté épistémologique. L'institution école est cette instance de dépsychologisation de la pensée qui requiert beaucoup de psychologie pour s'exercer.

<sup>8</sup> C'est Althusser, entre autres, qui durcit la rupture en coupure pour distinguer l'humanisme des *Manuscrits de 44* de l'œuvre scientifique de Marx, dans *Le Capital*. Comme le montre Balibar, le concept de coupure épistémologique est davantage une invention d'Althusser qu'un emprunt à Bachelard. Voir Étienne Balibar, « Le concept de « coupure épistémologique » de Gaston Bachelard à Louis Althusser, In *Écrits pour Althusser*, sous la direction de Balibar Étienne. La Découverte, 1991, pp. 9-57. Toutefois Balibar n'évoque pas, dans son argumentation, la dimension pédagogique de la rupture épistémologique.

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 72.

## Un « républicain » pédagogue<sup>10</sup>

Si l'esprit est école et si la cité savante constitue la forme superlative de la rationalité, alors l'institution école doit se calquer sur elle. Mais, d'un autre côté, si l'école se doit d'imiter la cité savante, c'est à condition de la considérer dans sa pureté épistémologique et non dans les jeux de pouvoirs qu'explorent les sociologies de la connaissance. La notion paradoxale d'intérêt désintéressé relie en effet une conception résolument intrinsèque de la motivation (le sens du problème) à une finalisation elle-même détachée de toute utilité sociale. C'est pourquoi, pour Bachelard, il faut considérer l'institution école comme « le modèle le plus élevé de la vie sociale », en retrouvant les vertus de la *scholè* antique. C'est à l'école seulement que s'exprime le propre de l'homme qui est de penser et de penser pour penser. C'est pourquoi, hors de toute obsession adaptatrice, il faut soutenir que « loin que l'école soit faite pour la société, c'est la société qui est faite pour l'école ». Peut-être n'a-t-on pas assez remarqué la vigueur de ce propos qui clôt *La Formation de l'esprit scientifique*<sup>11</sup>. Quelle philosophie de l'école oserait soutenir jusqu'au bout cette « inversion des intérêts sociaux » ? Et comment ne pas entendre ici l'écho de *l'Éthique de Nicomaque* ? L'école, l'école initiale et l'école continuée, ne sont pas moins que la vie, ne sont pas autre chose que la vie : elles sont la vraie vie ! On le sait, Bachelard appelait sa table de travail, sa « table d'existence ».

D'une manière générale, Bachelard accepterait à peu près toutes les thèses républicaines : le refus de soumettre l'école aux impératifs de la société civile et aux dictats du marché ; le souci d'une formation vraiment générale et non utilitariste ; l'accent sur les savoirs tels que les disciplines scolaires les mettent en œuvre ; l'exigence de l'excellence ; le goût de l'effort ; l'idée de mérite. Mais il n'y a une chose que Bachelard ne comprendrait pas, c'est cette haine de la pédagogie que partagent nombre d'intellectuels et qui scandalisait déjà Durkheim<sup>12</sup>. Car précisément pour aller jusqu'au bout des thèses républicaines, pour accomplir le projet de Condorcet de rendre la raison populaire, il faudrait réussir – ce qu'aucun siècle passé n'a su faire – à intégrer la science dans la culture générale. Cela ne peut s'accomplir en faisant de la clôture scolaire une coupure quasi schizophrénique entre l'opinion au dehors et la science au dedans. Pour Bachelard, le sens de cette clôture est précisément, au contraire, d'offrir un lieu où l'on puisse travailler l'opinion pour s'en émanciper : un lieu de passage de l'opinion vers la science. Car l'enfant ne devient pas magiquement l'élève en franchissant les portes de l'école.

<sup>10</sup> Le terme de « républicain » renvoie ici à la querelle entre « républicains » et « pédagogues » qui agite l'intelligentsia française à propos de l'école. Cette querelle, déjà vive au début du XX<sup>e</sup> siècle à propos de la réforme de l'enseignement secondaire, se ravive avec les ouvrages de Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984 et la réponse d'Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil, 1985. Elle se durcit à partir de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), en 1990. Voir Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, 30(1), 45–65. <https://doi.org/10.7202/1079539ar>

<sup>11</sup> Bachelard, G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin 1970 (1938), p. 252.

<sup>12</sup> Voir l'introduction de *L'évolution pédagogique en France*, Paris., PUF, 2014 (1938).

Il doit devenir progressivement élève, ce qui nécessite tout un effort de formation. Pour bien comprendre la signification pédagogique de l'œuvre bachelardienne il faut donc sortir de la problématique de la coupure épistémologique, pour entrer dans celle de la rupture. Alors que la coupure définit une stricte frontière entre un dedans et un dehors, la rupture n'en finit pas de rompre, de retravailler son propre dehors qui est aussi, toujours encore, un dedans.

Si Bachelard pose bien à l'école la question de sa légitimité, cette légitimité n'est pas d'ordre politique mais bien d'ordre épistémologique. Et l'originalité de son approche réside en ceci que la pédagogie ne relève pas de l'ordre du fait et de sa contingence, c'est une nécessité inscrite dans le cogito s'il est vrai que penser c'est d'abord se tromper et corriger ses erreurs. Ainsi comment l'enfant peut-il effectivement devenir élève ? Comment l'école peut-elle s'avérer effectivement émancipatrice, étant donné que nous sommes tous et toujours et d'abord voués à l'opinion et aux préjugés ? Le sens de cette pédagogie psychanalytique que promeut Bachelard, si difficile à concevoir et si sujette à contre-sens, consiste sans doute à prendre au sérieux les thèses du rationalisme classique, celui de Descartes et de Spinoza : la nécessité d'une direction de l'esprit et d'une réforme de l'entendement. Si penser c'est faire l'école en soi-même, si penser c'est réformer sans cesse ses pensées en instaurant en soi-même le dialogue du maître et du disciple seul capable de dissoudre les obstacles épistémologiques qui grèvent l'élan de la pensée, alors on comprend que l'institution école ne soit que l'espace social d'une réforme continuée de l'entendement.

Encore faut-il animer le paysage transcendantal et le peupler – comme le suggérait Gilles Deleuze – de ces entités grotesques de la bêtise, de la mauvaise volonté, voire de la méchanceté, qui définissent autant de conditions d'impossibilité de penser. Car si le champ transcendantal revêt la forme scolaire c'est bien parce que tout événement de pensée est un triomphe sur la bêtise, celle qui gît en chacun de nous. La preuve *a contrario* se trouve dans *Bouvard et Pécuchet* ces autodidactes qui n'arrivent pas à penser c'est-à-dire à faire l'école en eux ou entre eux<sup>13</sup>.

## Le droit de rêver

On objectera que cette déduction transcendantale de l'école ignore le versant poétique de l'œuvre de Bachelard lequel se laisse moins réduire à la forme scolaire<sup>14</sup>. On pourrait même penser qu'il la relativise en esquissant quelque chose comme une école buissonnière. Et en effet, alors que le versant épistémologique

<sup>13</sup> Fabre, M., « Bouvard et Pécuchet ou l'impuissance à problématiser », in *Le Télémaque*, n° 24 décembre 2003.

<sup>14</sup> Voir à ce sujet, C. Caillies, B. Duborgel, J-J Wunenburger, *Gaston Bachelard, du rêveur ironiste au pédagogue inspiré*, CRDP Dijon, 1984 ainsi que « Gaston Bachelard, l'homme du poème et du théorème », *Colloque du centenaire*, Éditions universitaires de Dijon, 1984.

promeut le dédoublement de la pensée, la distanciation, la problématisation, le versant poétique paraît au contraire en prendre le contre-pied en promouvant les valeurs d'adhésion et même d'adhérence au monde, bref de participation. Alors que l'école de la formation scientifique s'effectue sous le signe de l'effort d'objectivation critique, l'école buissonnière de la poésie se réclame du bonheur d'habiter le monde.

Certes le cogito de la rêverie s'avère bien spécifique et en tout cas irréductible au cogito scientifique. Bachelard le formule ainsi : « Je rêve le monde, donc le monde existe comme je le rêve »<sup>15</sup>. On ne peut mieux caractériser les valeurs de communion ou de participation dans un acte de conscience qui tente d'abolir toute extériorité, toute division du moi, pour s'unir à l'objet et finalement coïncider avec lui. Peut-on d'ailleurs parler ici d'un objet : plutôt d'un moi diffus qui diffuse dans le monde. L'expérience poétique s'avère bien antithétique de l'expérience scientifique : les axes de la poésie et de la science sont inverses. D'un côté, conformément à l'esprit des Lumières, il s'agit de nous arracher sans cesse à nous-mêmes dans une quête indéfiniment ouverte de rationalité, de l'autre, dans la tradition du romantisme, il nous est recommandé de nous enraciner, d'habiter poétiquement le monde.

Ce qui ramène pourtant la rêverie sur les chemins de l'école, c'est que le cogito poétique, pas plus que le cogito scientifique, ne relèvent de l'immédiateté. Pour Bachelard, la rêverie poétique n'est en rien une donnée immédiate de la conscience. Les axes de la poésie et de la science sont bien inverses mais ils montent tous les deux : ce sont l'un comme l'autre des actes de sur-conscience qui doivent être conquis sur les formes de vie quotidiennes. C'est que la rêverie n'est ni la rêvasserie, ni le rêve qui sont des formes inférieures de la conscience ou de l'inconscient. La rêverie requiert une vigilance extrême et une mise en forme langagière. Ainsi la rêverie se situe-t-elle au niveau de la métaphore vive. Elle exige un travail sur le langage pour s'arracher aux mots de la tribu afin que la terre puisse un jour apparaître, contre toutes les évidences perceptives, « bleue comme une orange ». Il y a donc un effort poétique comme il y a un effort scientifique. Et sans solliciter exagérément les textes, sans cultiver le mauvais goût des fausses fenêtres, on pourrait dire que l'axe poétique aussi connaît ses obstacles : le prosaïsme de l'habitat citadin sans cave ni grenier et qui nous éloigne de la nature, l'hypertrophie du moi qui nous fait mesurer la beauté du poème aux échos biographiques, aux résonances qu'il éveille en nous, le langage convenu qui ne peut se déprendre du « bleu du ciel », l'utilitarisme qui réduit toute grotte à un simple trou et la rivière à un tuyau !

Bref, habiter le monde en poète demande un effort pour nous élever à la hauteur du poème, pour dépasser les résonances biographiques vers le retentissement. Ainsi la vue ou la simple évocation du serpent peuvent réveiller en moi des peurs liées à mon enfance. Telles sont les résonances que provoquent les images. On dira alors que le poème me touche, car il éveille en moi des échos biographiques. Mais

<sup>15</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1984 (1960), p 136.



– dit Bachelard – qu’il y a loin de la terreur paralysante au frisson de lecture que procure « l’ébauche d’un serpent » de Valéry ! Qualifiant les bienfaits psychiques de la lecture poétique, Bachelard évoquera une « homéopathie de l’angoisse » (PR, p.22). Quand les vers de Valéry serpentent, la surconscience poétique vient réveiller l’archétype somnolent, le mettre en mots. Alors le plus terrestre des animaux, cette « racine animalisée », vient nous rappeler notre origine terrestre. C’est bien la nouveauté de l’image qui ranime l’archétype. Mais inversement, la force du poème vient de ce qu’il fait communiquer le surconscient avec l’inconscient le plus profond, le grenier et la cave de l’être. Nous descendons alors bien en deçà de nos peurs et de nos phobies individuelles vers l’inconscient archétypal. Alors – dit Bachelard : « l’émotion – cet archaïsme – gouverne le plus sage. Devant le serpent, toute une lignée d’ancêtres vient avoir peur dans notre âme troublée » (TR, p.264). En deçà des résonances biographiques qu’évoque l’image du serpent, le retentissement nous fait vivre au niveau des archétypes de l’imaginaire. La poésie nous apprend ainsi que « l’essence de l’être, c’est le bien-être, un bien être enraciné dans l’être archaïque » (PR, p.166).

S’il faut se mettre – comme le dit souvent Bachelard – à l’école des poètes, c’est que le versant poétique de son œuvre n’échappe pas à la déduction transcendante de l’école. Celle-ci s’effectue donc en *animus* comme en *anima*. Tout comme l’esprit scientifique, l’âme poétique est d’abord divisée, elle doit se surveiller en se confiant aux maîtres de rêveries que sont les poètes, avant de pouvoir effectuer le cogito de la rêverie et s’abandonner alors au bonheur d’habiter le monde. D’ailleurs qu’il est difficile le rôle du maître dans l’éducation poétique ! Bachelard le sait bien qui dans son *Lautréamont*<sup>16</sup> n’a pas de mot assez dur contre la sévérité du maître de rhétorique, cet *homo corrector* qui décourage toute tentative de l’élève. La classe de rhétorique – dit encore Bachelard – constitue « un point de rebroussement de la vie affective de l’adolescent ». Et cependant, il ne suffit pas de prendre le droit de rêver, il faut apprendre à rêver en se détachant des rêvasseries et des images communes.

On le voit la prise en compte de l’imaginaire à la fois requiert l’espace scolaire et questionne ce que pourrait avoir d’étriqué son rationalisme.

## L’école et les deux universaux

Mais si l’esprit et l’âme relèvent de l’école, le premier cultive la division inquiète du moi tandis que la seconde cherche l’apaisement dans l’abolition de toute distance, dans une adhésion au monde. Alors que l’esprit fait du soupçon le nerf de sa démarche, l’âme est sous-tendue par une esthétique de l’admiration. Bachelard tente ainsi d’articuler les Lumières et le Romantisme, l’arrachement et l’enracinement. D’un côté, la science nous ouvre un horizon indéfini d’aventures. De l’autre la poésie nous invite à retrouver nos racines. Seulement, l’enracinement que recherche Bachelard n’est pas celui de Herder, ce n’est pas celui du *Volkegeist*, de

<sup>16</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, José Corti, 1939.

l'esprit d'un peuple. En réalité, nous habitons vraiment le monde lorsque l'image poétique est suffisamment forte pour dynamiser en nous des archétypes endormis. En empruntant à Jung cette idée d'archétype, Bachelard tient à souligner que le sol dans lequel nous nous enracinons, c'est l'imaginaire commun de l'humanité, ce qui fait de nous des terriens. A l'heure où nous cherchons vainement à articuler universalité et particularité, société et communauté, Bachelard dialectise l'héritage des Lumières et celui du Romantisme en les faisant déboucher l'un comme l'autre sur un universel : l'universel de la raison scientifique d'une part et d'autre part l'universel des structures anthropologiques de l'imaginaire.

Il n'y aurait donc pas à opposer l'universalisme des Lumières à la particularité de l'enracinement local dans telle ou telle culture. Le sens de l'école est de retrouver le sens de l'universel en creusant sous la particularité des cultures ce qui fait notre appartenance à l'humaine condition.

## Conclusion

L'esprit est école, c'est la forme scolaire qui structure le champ transcendantal. Ou encore, la condition de possibilité de la connaissance, c'est le dialogue du maître et de l'élève dans le cogito, la dialectique de la raison normative et de la raison normée. L'institution école reçoit donc par là sa légitimation épistémologique et la pédagogie apparaît alors non plus comme un moyen contingent d'enseigner mais comme un aspect de la fonction dialogique et même polémique de la raison, puisqu'on a toujours raison contre quelqu'un c'est à dire d'abord et avant tout contre soi-même. Sur ce point la leçon de Bachelard serait de nous inviter, non pas à fuir l'école pour des formes plus authentique de vie, mais plutôt à repenser le scolaire pour en faire un lieu de vie intellectuelle en lui insufflant un peu de ce sens du problème qui anime la cité scientifique, tout en la protégeant des intérêts « intéressés » qui l'agitent.

Mais cette aventure scientifique qui nous arrache à nous-mêmes serait susceptible de nous déraciner complètement si nous perdions de vue l'espoir d'habiter le monde. Comme Heidegger, Bachelard soutient que c'est poétiquement que l'homme devrait le faire. Mais, contrairement à Heidegger, il ne fait pas de la science un dévoilement moins originel que celui de l'art. Il milite au contraire pour un dualisme irréductible et non hiérarchisable. L'école est donc pour lui le lieu où doit s'apprendre la rigueur et où, en même temps, on doit apprendre à rêver. En assignant comme fin à l'éducation de promouvoir les figures du chercheur et du poète, Bachelard fait de l'école l'instance sociale qui permet d'actualiser les virtualités de l'esprit scientifique et de l'âme poétique.

Mais, au terme de cette déduction, qu'obtenons-nous ? Une ou deux écoles ? L'école de la science et celle de la rêverie divergent puisque ce qui, sur l'axe scientifique, se présente comme obstacle épistémologique s'avère, sur l'axe poétique,

hormone de l'imagination. D'un côté le rôle du maître est d'initier à la rigueur et de l'autre, il est plutôt d'élever à la hauteur des œuvres tout en faisant fond sur l'expressivité de l'élève. Bachelard voudrait ces deux écoles, dans leur opposition et leur complémentarité : écoles plurielles, écoles fragmentaires qui laissent dans l'ombre bien des aspects (comme le corps ou l'histoire), mais à partir desquelles on peut tout de même essayer de penser ce qui arrive à notre école d'aujourd'hui.