

Georges Jean

Savoir autrement rêver autrement

In Jean, G., *Bachelard. L'enfance et la pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, pp. 179-199.

La philosophie du « contre »

Ainsi, toute la démarche pédagogique de Bachelard est sous-tendue par cette « philosophie du non » qui dans ce cas plus spécifique est plutôt une « philosophie du *contre* ». Cette philosophie recouvre la démarche épistémologique comme la démarche « onirique » de Bachelard. « Toute contemplation », écrit-il, « est une ruse superficielle, une attitude qui nous empêche de comprendre activement l'univers. L'action, sous ses formes prolongées apporte de plus importantes leçons que la contemplation. D'une manière particulière, la philosophie du *contre* doit avoir le pas sur la philosophie du *vers*, car c'est le contre qui finit par désigner l'homme dans son instance de vie heureuse »¹.

Nous avons vu, en examinant quelques-uns des aspects pédagogiques de cette « philosophie du contre » que cette attitude n'est en rien « négative ». Et le « contre » bachelardien est un « contre » très dialectique – dirait-on à la manière de Hegel, c'est-à-dire que ce combat de l'esprit *contre* les apparences du réel et de l'imagination contre les images premières, est un combat fécond dont il reste toujours quelque chose, quelque chose « d'autre ». D'autre part, cette « théorie » pédagogique qui débouche sur des horizons nouveaux et différents, est une théorie qui se fonde autant sur l'échec et l'erreur que sur des certitudes absolues de réussite.

Le droit à l'échec et à l'erreur

Bachelard écrit en effet dans le dernier chapitre qui forme la conclusion de son ouvrage sur *La formation de l'esprit scientifique* : « De sorte que si l'on fait de la psychologie et non de la philosophie, il faudra toujours revenir, croyons-nous, au point de vue où nous nous plaçons dans cet ouvrage : psychologiquement pas de vérité sans erreur rectifiée. Une psychologie de l'attitude objective est une histoire de nos erreurs personnelles »².

¹ Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Corti, 1948, p. 62.

² Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1975, p. 239.

Or il faut bien reconnaître que malgré d'indiscutables progrès, malgré les intuitions d'un Freinet sur « l'expérience tâtonnée », l'école est trop souvent le lieu où l'on pourchasse l'erreur comme une *faute*, où l'erreur, l'échec ne sont pas reconus comme étapes nécessaires d'un progrès de la pensée. Et ceci du double point de vue du maître et de l'élève. Car dans la relation pédagogique traditionnelle, le maître est là pour détecter et sanctionner les erreurs de l'élève, et lui, le maître, il n'a pas le droit de se tromper sous peine de perdre son prestige et son pouvoir.

Le « droit à l'erreur » est même la pierre de touche de la vérité : « Ainsi d'après nous, l'homme qui aurait l'impression de ne se tromper jamais, se tromperait toujours »³.

Partant de ces constatations « de sens commun », de « bon sens », Bachelard plaide, dans le domaine de la recherche scientifique pour une sorte d'aveu par chacun de ses propres erreurs intellectuelles : « Puisqu'il n'y a pas de démarche objective sans la conscience d'une erreur intime et première, nous devons commencer nos leçons d'objectivité par une véritable confession de nos fautes intellectuelles. Avouons donc nos sottises pour que notre frère y reconnaisse les siennes et réclame de lui l'aveu et le service réciproque »⁴.

Si, comme je le crois, toute pédagogie de progrès est « leçon d'objectivité », alors admettons que tout commence par la reconnaissance réciproque de nos erreurs, les nôtres d'abord et celles de nos élèves. Mais l'enfant ne voit pas toujours l'erreur qu'il commet. Et la recette la plus simple de « correction de l'erreur » consiste à la signaler comme une *ignorance*, et ceci au nom du savoir prétendu indiscutable, et dans un grand nombre de situations scolaires, indiscuté du maître. Le résultat le plus fréquent est que l'enfant ne voit plus ses erreurs et attend qu'on les lui montre. Le maître de son côté affecte une certaine infaillibilité pour jouer son rôle, et il offre le spectacle d'un immobilisme sûr de lui, incapable de déclencher tout mécanisme de rectification intellectuelle. Nous nous trouvons là encore et de plus en plus « essentiellement » devant l'exigence majeure de toute pédagogie « moderne » : les maîtres mais plus encore l'institution scolaire et universitaire doivent accepter et travailler à une *révolution dans leur mentalité*. On parle de plus en plus à notre époque « d'autoformation », d'enseignement programmé, de machines enseignantes ou à enseigner, c'est-à-dire de pratiques dans lesquelles l'élève, l'étudiant, enfant ou adulte, progresse en rectifiant peu à peu ses propres erreurs. L'échec est alors une relance. Or dans le même temps et comme par une sorte de réaction d'orgueil, on voit s'affirmer en bien des lieux, l'infaillibilité des maîtres qui refusent, souvent très inconsciemment, de se remettre en question – publiquement – avec et devant leurs élèves. Aucun pas décisif ne sera fait, et on aura beau proposer toutes les réformes du « système éducatif » comme on dit, toutes les propositions de rénovation de telle ou telle institution, ou de la pédagogie du français, des mathématiques, etc. rien n'aboutira dans les masses enseignées et enseignantes sans ce que Bachelard appelait « une réforme de l'esprit ».

³ *Ibidem*, p. 240.

⁴ *Ibidem*, p. 243.

Pour une réforme de l'esprit

L'originalité de la réflexion de Bachelard provient de ce qu'il ne se place pas d'abord pour annoncer cette « réforme de l'esprit » sur le plan de la pédagogie quotidienne. Il part d'une méditation épistémologique sur la recherche scientifique « de pointe ».

On pourrait a priori penser qu'il n'existe pas de rapports nécessaires entre les spéculations théoriques de la théorie de la relativité, ou de la théorie des quantas et la pédagogie de tous les jours. Or Bachelard pense que la séparation jusqu'alors admise entre la recherche de haut niveau et la pédagogie de base n'est plus possible dans notre monde. C'est pourquoi une science nouvelle implique des pédagogies nouvelles et dans l'un et l'autre cas (au niveau pédagogique, le plus immobile) il s'agit d'un bouleversement des mentalités : « Pour nous qui essayons de dégager les nouvelles manières de penser, nous devons nous diriger vers les structures les plus compliquées. Nous devons profiter de tous les enseignements de la science, si spéciaux soient-ils, pour déterminer des structures spirituelles nouvelles. Nous devons comprendre que la possession d'une forme de connaissance est automatiquement une réforme de l'esprit. Il nous faut donc diriger nos recherches du côté d'une nouvelle pédagogie »⁵.

Archives, Archives, Archivi

L'histoire des sciences est une école

Toute l'œuvre épistémologique de Bachelard est construite pour montrer et réclamer les cheminements nécessairement parallèles de la science nouvelle et de la pédagogie. Son rêve, souvent formulé, était de voir la pédagogie élémentaire instruite par la science et la recherche scientifique avancée. Pour lui, l'histoire des sciences « instruit l'école ». « Et c'est en pédagogue que je crois qu'on peut considérer l'histoire des sciences comme une immense école, comme une suite de classes, depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes supérieures », écrit-il dans les dernières pages de *L'engagement rationaliste* et il conclut par ces quelques lignes où je trouve une justification de mon propos ramenant vers l'école élémentaire ce que révèle *Le nouvel esprit scientifique* : « J'ai trouvé dans l'histoire des sciences de véritables tests pédagogiques. Il y a là une actualité minutieuse des anciennes erreurs pour désigner les difficultés de la pédagogie élémentaire »⁶.

J'arrive à penser de plus en plus à la fin de ma carrière enseignante que l'idée développée en partie dans un livre précédent⁷ et selon laquelle l'information pédagogique se trouve surtout en dehors de la pédagogie et des manuels pédagogiques, est juste. Une amie me fait souvent remarquer que « l'élémentaire » c'est le « supérieur ». Les spéculations théoriques les plus abstraites sur la science contemporaine renseignent plus et mieux sur les pratiques pédagogiques les plus modestes

⁵ Bachelard, G., *La philosophie du non*, Paris, PUF, 1940, p. 126.

⁶ Bachelard, G., *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972, p. 151.

⁷ Jean, G., *Culture personnelle et action pédagogique*, Paris, Casterman, 1993.

que tous les traités dont le contenu est limité à la seule pédagogie. On a vu défiler des conceptions pédagogiques variées et successives, qui de la pédagogie « par objectifs » aux applications scolaires de la « systémique », nourrissaient une pédagogie, mécanique, purement relationnelle et sans contenu. Le très grand intérêt de la réflexion de Bachelard est qu'elle permet de formuler un certain nombre de principes méthodologiques, à partir de l'élaboration d'une recherche concrète et de contenus. Bachelard écrivait que pour maintenir « un intérêt pour la culture scientifique » il fallait « l'intégrer dans la culture générale ». C'est dire que la culture scientifique moderne est un « modèle » pédagogique, un modèle de pédagogie générale. Et je crois qu'il convient de ne pas confondre la pratique technocratique de la science et la recherche pure, cette dernière seule formant un modèle désintéressé de pédagogie. C'est sans doute dans cette perspective qu'il faut comprendre une des idées les plus novatrices de Bachelard, une des plus paradoxales sans doute sur la nécessité de la spécialisation.

Pour la spécialisation...

Dans les premiers chapitres d'un livre consacré à *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, Bachelard fait un très vibrant éloge de la spécialisation scientifique. Pour lui, un individu seul ne saurait se spécialiser : « Un individu particulier ne peut, par sa propre recherche, trouver les voies d'une spécialisation. S'il se donnait de lui-même à un travail spécial, il s'enracinerait dans ses *premières habitudes*... De tels travailleurs sont devenus les sujets corporels d'un seul outil. Ils vieillissent, ils sont forts, moins forts, plus perspicaces, moins attentifs et ils gardent dans les mains la même pioche, le même marteau, la même grammaire, la même poésie »⁸. Je prétends qu'en les modulant, ces remarques, disent à chaque pédagogue de tous les niveaux, qu'ils doivent de toute façon éviscérer aux enfants ces enrancements routiniers. Et qu'il ne faut pas confondre les manies culturelles, les traditions pédagogiques bien cloisonnées, ces spécialisations prématurées et mal vécues qui font dire à l'un ou à l'autre « je suis un matheux » ou « je suis un littéraire », etc., avec les spécialisations fécondes pour la totalité culturelle de l'être. « Dans tous les règnes de l'activité humaine, poursuit Bachelard, les rudiments sont alors de fausses spécialisations. La spécialisation scientifique est le contraire de ces primitifs esclavages. Elle dynamise l'esprit tout entier. Elle travaille. Elle travaille sans cesse. Elle travaille sans cesse à la pointe du travail ». Il n'était pas inutile de redonner cette citation, car elle dit qu'une activité à laquelle on s'attache de tout son être, une activité de recherche, et je crois qu'on peut ajouter, sans trahir Bachelard, une activité de création, conduit de toute façon à ce que notre philosophe nommerait « la dynamisation de tout l'esprit ». Combien avons-nous rencontré d'enfants ou de jeunes gens dans les classes qui passaient d'un ennui morne, d'une inactivité stérile, à « ce travail à la pointe du travail » qu'une passion pour une recherche, ou une matière, ou une technique, réveillait tout à coup. Je n'ai

⁸ Bachelard, G., *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, Paris, PUF, 1975, p. 23.

pas le ridicule de croire que les maîtres de l'école élémentaire auraient intérêt à se spécialiser étroitement dans tel ou tel domaine. Mais ce dont je suis certains pour l'avoir observé bien souvent chez des élèves-maîtres c'est que ceux qui avaient une activité passionnée pour les mathématiques, ou la poésie, ou les arts plastiques, ou l'éducation physique, réussissaient en général bien mieux que leurs camarades, dans tous les autres domaines.

Comprendre qu'on n'avait pas compris

En définitive et pour conclure sur ce que j'appellerais la philosophie pédagogique de Bachelard, tout revient pour le pédagogue à avoir l'esprit constamment en alerte, constamment ouvert, constamment en éveil. Le pédagogue n'est jamais sûr de lui, à la limite de lui-même, il ne dort jamais complètement, il avance avec les enfants, il les écoute, mais également il les entend, il les observe, il s'observe lui-même, il est obligatoirement inquiet sans jamais être anxieux, il est capable comme le personnage de Kipling de tout remettre en question. Il travaille « à la pointe de son travail » et surtout il ne se contente pas de saluer ses succès, de regretter ses échecs. Car « l'essence même de la réflexion c'est de comprendre qu'on n'avait pas compris »⁹.

Et surtout pour revenir avant une tentative de synthèse à « l'autre côté » de Bachelard il n'oublie pas « qu'une théorie de la connaissance du réel qui se désintéresse des valeurs oniriques se sèvre de certains des intérêts qui poussent à la connaissance »¹⁰.

En guise de conclusion : De la rêverie vers l'enfance à « la culture continuée »

J'arrive au terme de ce survol rapide. Et j'ai bien conscience d'avoir, ici et là, laissé involontairement ou volontairement dans l'ombre des aspects importants de la pensée bachelardienne. J'ai par exemple, car ce n'était pas le *vif* de mon sujet, délibérément renoncé à exposer les théories de Bachelard sur les diverses tendances de la recherche scientifique contemporaine, ses idées sur la théorie des quantas, la relativité, ou les géométries non euclidiennes.

De même je n'ai pas voulu dresser la « poétique de Bachelard » qui a été d'ailleurs analysée, ni m'interroger sur ses conceptions de la psychanalyse ou de la phénoménologie. Je me suis contenté de questionner l'œuvre sous l'angle spécifique de deux thèmes qui me semblent obsessionnels chez Bachelard : le thème de l'enfance et le thème de la pédagogie. On pourrait croire a priori que ces deux thématiques se croisent et s'entrelacent tout au long de l'œuvre. Il n'en est rien si l'on se contente d'énumérer et d'analyser les contenus des ouvrages sur l'ima-

⁹ Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1963, p. 174.

¹⁰ Bachelard, G., *La terre et les rêveries du repos*, Paris, Corti, 1965, p. 11.

ginaire et des ouvrages d'épistémologie. Le retour à l'enfance semble surtout dominer les ouvrages sur l'imagination, *La poétique de la rêverie*, en particulier. Quant à l'œuvre scientifique elle est constamment préoccupée de pédagogie. Je sentais pourtant que cette étrange dichotomie masquait une unité profonde de pensée. Et puis les références à Bachelard dans le monde enseignant que je connais, sont essentiellement des références à l'œuvre de « poétique » de l'imaginaire. On en fait, j'en ai fait pour ma part l'inspirateur d'une « *pédagogie de l'imaginaire* »¹¹ et on le considère comme l'un des « pères fondateurs » avec les structuralistes, Freud, etc. de la « nouvelle critique » en littérature. Son œuvre d'historien des sciences par contre, et d'épistémologue est laissée à l'attention des spécialistes et considérée comme une somme de réflexions novatrices en leur temps, mais dépassées par les progrès même de la science, sur les théories de la connaissance scientifique. Or en relisant d'aussi près que possible tous les ouvrages épistémologiques de Bachelard, je me suis aperçu que ce qui demeure de plus incontestable et de plus novateur concerne la relation pédagogique. Comme si l'œuvre scientifique du philosophe n'était qu'une vaste réflexion proposant une pédagogie d'avenir. Et tout en constatant cela, j'avais constamment présent en moi cette enfance réelle, imaginaire et retrouvée, vécue doublement et dont on sent constamment que Bachelard ne veut l'abandonner ni au dessèchement d'une raison « passive » ni aux dérives incontrôlables des rêves que n'incarnera pas le langage de la poésie.

ICI et là et tout au long des deux cheminements principaux de ce livre à l'aide de très nombreuses citations, car j'ai voulu donner d'abord la parole à Bachelard, j'ai tenté de souligner la cohérence dans les divergences, de cette œuvre et de cette pensée. C'est « du côté » de cette convergence finale que je voudrais orienter mes conclusions toujours provisoires d'ailleurs à propos d'une pensée qui se veut « ouverte ».

Pour Bachelard il n'existe aucune discontinuité entre le perçu et l'imaginaire. Il n'existe de même aucune discontinuité entre le perçu et le pensé. Pour user d'une métaphore on pourrait dire que l'imagination « voit » dans le perçu la matière sensible qui le constitue et que l'image poétique donne précisément « à voir » doublement. Alors que la raison « voit » dans le perçu abstrait, plus exactement le construit. Dans les deux cas le perçu immédiat doit être dépassé. Pour Bachelard, l'activité de la raison comme l'activité de l'imagination sont des activités de *concentration* et non des dérives de dispersion. La maladie « pédagogique » principale de notre époque est la dispersion, l'inattention, l'impossibilité où se trouvent les enfants et les adolescents de *se fixer*, car ils sont constamment requis par la multiplication des *spectacles*, spectacles du monde, spectacles médiatisés, spectacles de consommation rapide. Bachelard décrit pourtant l'enfance, son enfance il est vrai, comme le temps de la lenteur, de la patience, de l'émerveillement ; et c'est bien d'ailleurs la nostalgie de cette « vacance », de la reconquête d'espaces protégés ou mystérieux que les poètes tentent de retrouver et de faire retrouver. Or l'activité de l'imagination est une activité « de concentration », une activité de prise de

¹¹ Jean, G., *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1976.

conscience. L'activité de la raison également est une activité de *pointe* – une autre prise de conscience – et dans l'un et l'autre cas il s'agit, dans l'imaginaire ou par le raisonnement, d'augmenter le langage : « Augmenter le langage, créer du langage, valoriser le langage, aimer le langage, voilà autant d'activités où s'augmente la conscience de parler... Une conscience qui diminue, une conscience qui s'endort, une conscience qui *rêvasse* n'est déjà plus une conscience »¹².

L'enfance est le temps de la rêverie non de la « rêvasserie ». L'imagination qui *rêvasse* se disperse, se détruit, disparaît. L'intelligence qui « rêvasse » ne fait rien. Les élèves rêveurs sont condamnés. La pédagogie de Bachelard, pédagogie de la rêverie active et de la raison « polémique » est bien le contraire d'une pédagogie de la « rêvasserie ». Elle est une pédagogie du *travail*.

Pour Bachelard, en effet « les concepts de dialectique et de travail » concernent dès 1948 le fond de sa philosophie « commune ». Et comme l'écrit F. Dagognet : « Bachelard, le travailleur intellectuel chante l'effort manuel que l'imagination tonalise : il gravit également la pente ardue et contraire qui mène aux “ travailleurs de la preuve ”, aux savants de la cité physicienne. Dans son œuvre le travail constitue un foyer, la valeur primordiale »¹³. J'aime insister sur ces idées. Car les pédagogues ont assez souvent tendance à insister sur le fait que les « littéraires » ne font rien et que seuls les « scientifiques » travaillent. Mais comme l'écrit encore F. Dagognet : « Ce labeur constant de recommencement, de re-constitution que suscite la science actuelle, équivaut mutatis mutandis au dynamisme incessant d'une imagination alerte qu'exige la poésie toujours neuve »¹⁴.

Et puis nous sommes contre la pédagogie qui récuse le travail comme valeur et comme nécessité. Il faut avoir le courage de proclamer que la pédagogie passive et inerte n'existe pas et que « faire confiance en la vie uniquement » conduit l'être humain à devenir la proie de toutes les aliénations.

Pour Bachelard, l'imagination, la poésie comme la science sont « matérialisantes ». C'est-à-dire que la rêverie comme les démarches rationnelles, plongent l'esprit et l'être tout entier dans l'univers des matières « premières » et profondes. Bachelard a toute sa vie combattu un « réalisme » par lequel l'esprit confond le réel et l'apparence. Toute sa philosophie est de démasquer l'apparence, le donné immédiat. Ceci par deux cheminements radicalement antinomiques. Mais que l'on s'enfonce en soi dans l'intimité imaginée et comme vécue des matières élémentaires primitives, ou que l'on recule dans l'abstraction la plus mathématiquement construite, les limites de la connaissance physique ou chimique de ces matières et des phénomènes, c'est bien au monde que nous sommes confrontés et non à des idées sans racines. Or la pédagogie ne forme pas de purs esprits, des abstracteurs de quintessence mais des êtres aux prises avec le réel profond, et d'abord avec eux-mêmes et avec le moment où la partie d'eux-mêmes qui se sent naturellement immergée dans le monde : leur enfance.

¹² Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960, p. 5.

¹³ Dagognet, F., *Gaston Bachelard. Sa vie, son œuvre, avec un exposé de sa philosophie*, Paris, PUF, 1965, p. 54.

¹⁴ *Ibidem*, p. 55.

Pour Bachelard, ni la science, ni l'activité de l'imagination ne sont religion du passé. Et comme le dit un critique, Bachelard condamne au nom de l'imagination comme au nom de la raison « tout charisme gérontologique ». Disons sous une autre forme que cette pensée encore aujourd'hui, malgré ses inévitables dépassements est une pensée *jeune*, une pensée d'avenir, une pensée qui ose s'affirmer *contre* toute la tradition. Lorsque Bachelard se tourne vers l'enfance, vers son enfance, ce n'est pas par goût de la nostalgie. Son enfance, l'enfance n'est pas d'hier, elle est d'aujourd'hui. Les poètes nous la redonnent très vivante. Alors dans le même mouvement et sur d'autres objectifs travaillons pour la jeunesse d'aujourd'hui et de demain. C'est ainsi me semble-t-il que Bachelard nous propose une pédagogie « jeune » pour la « jeunesse » de l'esprit. Mais il ne s'agit pas pour autant de condamner le passé et particulièrement ceux qui nous ont précédés. Car le meilleur hommage que l'on puisse rendre aux hommes du passé est d'aller plus loin qu'eux, contre eux. « Dans l'œuvre de la science seulement on peut aimer ce qu'on détruit, on peut construire le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant »¹⁵. Et c'est l'imagination, c'est la permanence de l'enfance en nous, qui nous permet à la fois de nous battre contre notre passé et d'y retrouver notre jeunesse. D'où une pédagogie double : « d'un côté le travail des rectifications du discursif et des progressifs élargissements que la négation stimule, de l'autre des acquiescements et des émerveillements un agrandissement. Le jour et la nuit, animus et anima, deux bonheurs différents : l'un de tension, l'autre, inverse, d'extension (ou de plénitude) »¹⁶. Oui c'est bien dans leur nécessaire et radicale distorsion deux pédagogies inverses qui se rejoignent dans le concept auquel à la fin de ma carrière je crois totalement : celui d'une pédagogie du bonheur, qui n'est pas celle de la facilité.

Le double regard de l'enfant sur le monde

La pédagogie qui se dégage de la totalité de la pensée de Bachelard est ainsi une pédagogie du jeune regard. Une pédagogie des « regards neufs ». Une pédagogie qui voudrait que le regard « neuf » de l'enfant fût double : le regard de l'imagination « ce pain quotidien véritable » engrange la provende matérielle pour l'avenir permanent de l'enfance en nous. Encore convient-il que dès le plus jeune âge ce regard s'ouvre en même temps que sur les matières élémentaires de l'imaginaire, sur les mots qui les expriment, le contact permanent de l'enfant et de la poésie est à ce niveau. Mais c'est une pédagogie qui ouvre à d'autres moments, d'autres yeux pour ces autres regards posés sur ce que Pierre Quillet dans son livre sur Bachelard nomme « la vérité efficace » du philosophe, c'est-à-dire la science sous tous ses aspects.

Il s'agit en réalité de regarder et le monde et l'être dans leur complexité contradictoire et dynamique.

¹⁵ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, op. cit., p. 252.

¹⁶ Dagognet, F., *Bachelard*, op. cit., p. 60.

« L'enfance maîtresse »

Cette expression de Paul Eluard est en fait au cœur de la pensée de Bachelard. D'une part parce qu'il dit la « rêverie vers l'enfance », cet appel que par l'intermédiaire des poètes et des images poétiques tout homme est capable de retrouver et de revivre. D'autre part parce que pour lui, l'adulte, et le pédagogue en particulier doivent considérer l'enfant et l'adolescent comme des êtres qui ne peuvent se former intellectuellement qu'en s'opposant à des connaissances mortes et aux êtres qui les transmettent. Respecter l'enfant comme on dit parfois, c'est accepter de se voir contesté par l'enfant, c'est reconnaître que nous pouvons nous tromper, c'est apprendre que corriger ne signifie pas punir mais rectifier. « L'enfance maîtresse », c'est l'enfance entêtée.

Aimer l'enfance c'est aimer cet entêtement car il en sort toujours quelque chose de positif. « Entrez ainsi dans le cœur d'un enfant entêté, faites-le taire, faites lui aussi aligner son désir, et ce désir reviendra, renforcé par la résistance, nourri par la négation en un doux et tenace jugement affirmatif. Toujours et partout on n'affirme psychologiquement que ce qui a été nié, ce qui se conçoit comme viable. La négation est une nébuleuse dont se forme le jugement positif »¹⁷

La double culture continuée

Au fond Bachelard a pressenti en ce vingtième siècle finissant la nécessité pour les enfants d'aujourd'hui, pour les hommes de demain, d'acquérir une *double culture*. Cette double culture peut revêtir bien des formes, elle devrait cependant obéir impérativement à cette double exigence que nous avons sans cesse soulignée aux côtés de notre philosophe, d'un onirisme lucide, et d'une raison conquérante. Onirisme lucide, c'est-à-dire toujours éclairé, ne fut-ce que dans la nocturne rêverie, par la flamme de cette chandelle, qui préserve l'imagination, de la « nuit obscure » de l'aliénation et de la mort de l'esprit. Raison conquérante, agressive au bon sens du terme et qui refuse elle aussi de s'endormir dans le conformisme « scolaire » des manuels et de la reproduction. Et l'enfance de l'homme est bien le moment où l'on refuse de ne pas s'émerveiller. Pédagogie des « yeux fertiles », des « yeux féconds » dans ces deux mondes bachelardiens qu'il convient d'opposer à l'extrême pour mieux les réunir.

N'oublions cependant jamais que cette pédagogie n'a rien d'une pédagogie « sans école ». Une des constantes les plus remarquables de toute l'œuvre de Bachelard est le plaidoyer vibrant qu'il fait « pour l'école ». « Bachelard », écrit Pierre Quillet, « fut passionnément non scolaire et profondément écolier »¹⁸. Parce que l'école est le lieu de l'enfance, le lieu où l'enfance rêve et apprend. Et l'école scolaire est l'école où on ne rêve pas, où on n'apprend rien, elle est le lieu de la répétition le lieu où les images poétiques sont figées dans les vieux mythes, le lieu

¹⁷ Bachelard, G., *Philosophie du non*, op. cit., p. 131.

¹⁸ Quillet. P., *Bachelard*, Paris, Seghers, 1964, p. 11.

où les expériences se reproduisent indéfiniment, le lieu où l'enfance devient adulte et se ferme à tout jamais. Seulement pour Bachelard ce ne sont pas seulement les enfants qui sont « scolaires ». Ce sont surtout les maîtres. « Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître », écrit-il¹⁹.

L'école selon Bachelard est le lieu de la totale activité pédagogique. L'écolier n'est pas un pion immobile. Le maître qui retourne à l'école n'est pas là pour « augmenter » ou enrichir sa propre culture personnelle. « Qui est enseigné doit enseigner », écrit encore Bachelard qui ajoute : « Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamique, sans autocritique. Dans les disciplines scientifiques surtout, une telle instruction fige en dogmatisme une connaissance qui devrait être une impulsion pour une démarche inventive. Et surtout, elle manque à donner l'expérience psychologique de l'expérience humaine »²⁰.

Cette école-là est une réponse à tous ceux qui, en dénonçant justement les faiblesses du système éducatif rêvent soit, derrière Ivan Illich, d'une société sans école, soit d'une école dure, autoritaire et dogmatique « comme dans le temps où régnait la discipline ». Disons-le très ouvertement et sans esprit polémique, l'école où tout est possible selon Bachelard est l'école de la République, l'école de tous. Comme l'écrit J.C. Margolin : « Science, école et société, cette trilogie réductible à l'unité, le philosophe campagnard demeure toute sa vie fidèle aux vertus laïques et républicaines que les instituteurs de son enfance lui avaient inculquées, et ne manque aucune occasion de la célébrer »²¹. J'ai déjà eu l'occasion de citer dans un livre paru ici même les phrases prophétiques par lesquelles Bachelard conclut son livre sur *La Formation de l'esprit scientifique*. Il faut les relire ici et à la fin d'un ouvrage tout entier consacré à la permanence de l'enfance et à l'avenir culturel de l'enfant : « Le principe de la *culture continuée* est d'ailleurs à la base d'une culture scientifique moderne... Alors oui l'Ecole continue tout le long d'une vie. Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a pas de science que par une Ecole permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés. La Société sera faite pour l'Ecole et non pas l'Ecole pour la Société »²².

Nous n'en sommes, hélas, pas encore là. Mais nous avons besoin de savoir que dans ce combat nous ne sommes pas seuls. Et que la pensée de Bachelard peut très largement être étendue à tout ce qui concourt à la formation non seulement de l'enfant et de l'adolescent, mais encore de l'homme. Le concept d'éducation permanente, de « culture continuée » me semble en effet pour Bachelard très différent de ce que l'on entend le plus souvent aujourd'hui par ces mots. Pour lui l'homme est continuellement en situation d'apprentissage comme l'est encore le « vieux philosophe seul, la nuit avec un livre éclairé par une chandelle, double îlot

¹⁹ Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1970, p. 12.

²⁰ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, op. cit., p. 244.

²¹ Cf. Jean, G., *Le voies de l'imaginaire enfantin. Les contes. Les poèmes. Le réel*, Paris, Éditions du Scarabée, 1979.

²² Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, op. cit., p. 252.

de lumière, contre les doubles ténèbres de l'esprit et de la nuit »²³. Il ne s'agirait donc pas d'une « société sans école » mais d'une société qui serait d'abord une école, une école dans laquelle maîtres et élèves seraient, à la limite, confondus dans leur commune recherche.

Il me semble que nous entrevoyons un peu mieux l'unité finale de la pensée bachelardienne sur la pédagogie et l'enfance, avec cette vision qui n'est utopique que parce que la société considère encore que l'école est à son service et non au service de l'homme tout simplement. J'ai essayé, dans la première partie de ce livre, de montrer que tout un aspect de la pensée de Bachelard tendait à maintenir, par l'imagination, par la rêverie, par la médiation du poème, l'enfance de chaque être comme une permanence de vie. L'état d'enfance est ainsi à préserver « dès l'enfance » ! Et préserver l'enfance c'est la garder sans l'infantiliser, sans la réduire, sans considérer la naïveté comme une vertu. D'où la nécessité d'une pédagogie « désinfantilisante » si l'on me permet ce néologisme. Et la science, considérée dans ses activités théoriques de très haut niveau, donne au pédagogue le modèle d'une pédagogie non réductrice. Et qui permet le développement adulte de l'esprit sans atteindre la permanence de l'enfance. Nous savons que pour préserver l'enfance la poésie est une arme majeure. A condition toutefois que nous ne fassions pas du poème une nouvelle « matière scolaire », mais nous considérons ce langage comme l'expression travaillée de l'imagination en proie aux matières élémentaires, expression à inscrire en soi le plus tôt possible dans ses rythmes, ses images, ses musiques, pour qu'à chaque appel l'esprit d'enfance nous rende à notre passé sans occulter notre avenir, c'est-à-dire l'avenir des enfants que nous instruisons et qui de ce fait nous instruisent. Et nous savons que pour préserver tout leur potentiel de rêverie, nous ne devons pas en faire des rêveurs permanents. Nous devons les armer et nous armer avec eux, d'une raison « rationnelle », ouverte, qui organise ses prises et son savoir contre les apparences et le déjà su.

Les enfants d'aujourd'hui sont affrontés aux mutations accélérées du monde, dans les sociétés postindustrielles tout particulièrement. Ils doivent pour survivre dans les hommes de demain, se placer à la pointe de la science et de la technologie. Une pédagogie inspirée de Bachelard permet de mieux comprendre cet univers à la fois déroutant et fascinant, et de ne pas en être dupe. Car le rationalisme bachelardien n'est pas un rationalisme « utilitaire ». Il conduit à comprendre ce qu'il on fait, et à une éducation de l'esprit par la pratique réflexive permanente, mobile, ouverte, cheminant au gré d'échecs et d'erreurs, *contre* le conformisme et le confort intellectuel. Et d'autre part, nous savons que, ne cessant de « creuser l'opposition entre le monde de la science et de l'onirisme »²⁴ Bachelard offre à l'enfant et à l'adolescent, à l'homme, la possibilité de connaître la plénitude de la rêverie et de la poésie, sans compromettre la rigueur de la nécessaire rationalité.

Car il faut bien reconnaître que l'enfant d'aujourd'hui, l'homme d'aujourd'hui, l'enfant de demain, ont besoin *pour survivre* (et si la folie humaine ne déclenche pas le cataclysme atomique) de se replonger quotidiennement dans les espaces de

²³ Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, Paris, PUF, 1961, p. 33.

²⁴ Quillet, P., *Bachelard*, op. cit., p. 58.

l'enfance, dans les eaux claires et mouvantes, dans les flammes réelles du feu réel, dans l'intimité des matières à caresser et à pétrir. De même que l'enfant conserve son être en luttant contre les matières dures, en épuisant les confins aériens de ses songes, en parcourant les maisons enfouies dans la rêverie, pour maintenir dans un monde où abondent d'autres merveilles et de très sombres angoisses, ce que les poètes parmi quelques autres chantent en permanence.

C'est cet équilibre difficile que la pensée de Bachelard propose à tous ceux qui sont préoccupés par l'avenir de l'homme, dans l'enfant. Et la recherche permanente de cet équilibre devrait être la passion même du pédagogue. Passion qui est d'abord imagination. Imagination qui conduit à la vie nouvelle et à la raison nouvelle. « L'imagination, écrit Bachelard, invente plus que des choses et des drames, elle invente de la vie nouvelle, elle invente de l'esprit nouveau, elle ouvre des yeux qui ont des types nouveaux de vision. Elle verra si elle a des « visions ». Elle aura des visions si elle s'éduque avec des rêveries avant de s'éduquer avec des expériences, si les expériences viennent ensuite comme des preuves de ses rêveries »²⁵.

La « nouvelle raison », elle, dit *non* à l'expérience ancienne... « Mais ce non n'est jamais définitif pour un esprit qui sait dialectiser ses principes, constituer en soi-même de nouvelles espèces d'évidences, enrichir son corps d'explication sans donner aucun privilège à ce qui serait un corps d'explications naturel propre à tout expliquer »²⁶.

Pour Bachelard, l'enfance est notre permanence poétique, la raison, la mobilité permanente de notre esprit. De l'enfance à la culture s'établit ainsi la dialectique sans cesse renouvelée d'une pédagogie propre à assumer la jeunesse de l'intelligence et le « droit de rêver ». De sa « table d'existence » comme il disait, Bachelard nous invite à croire assez fort à l'enfance pour que l'homme triomphe de l'obscurantisme et rêve les yeux ouverts les enfants en avant de lui.

Verneil le Chétif
La Croix-Valmer

²⁵ Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, p. 23.

²⁶ Bachelard, G., *La philosophie du non*, op. cit., p. 9-10.