

1/2023

Bachelard Studies  
Études Bachelardiennes  
Studi Bachelardiani



MIMESIS

Bachelard Studies  
Études Bachelardiennes  
Studi Bachelardiani

*Editors/Directeurs/Direttori*

Renato BOCCALI (Università IULM, Milano), Jean-Jacques WUNENBURGER (Université Jean Moulin, Lyon III)

*Deputy Editors in Chief / Rédacteur en Chef adjoints/Vice-Capo redattori*

Riccardo BARONTINI (Ghent University), Jacques POIRIER (Université de Bourgogne), Eileen RIZO PATRON (Binghamton University)

*Comité de Rédaction/ Editorial Board/Comitato redazionale*

Claudio D'AURIZIO (Università della Calabria), Ambra BENVENUTO (Università degli Studi di Napoli "FedericoII"), Annagiulia CANESSO (Università di Padova), Paulina GURGUL (Jagiellonian University), Gilles HIERONIMUS (Université Jean Moulin, Lyon III), Gerardo IENNA (Università di Verona e University of Maryland), Ana Tais PORTANOVA (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre), Catarina SANT'ANNA (Universidade Federal da Bahia)

*Comité Scientifique/ Scientific Board/Comitato scientifico*

Charles ALUNNI (École normale supérieure de Paris), Lutz BAUMANN (Johannes Gutenberg-Universität Mainz), Maria Francesca BONICALZI (Università degli Studi di Bergamo), Vincent BONTEMS (École normale supérieure, CEA, Paris), Ionel BUSE (Universitatea din Craiova), Rodolphe CALIN (Université Paul Valery, Montpellier III), Mario CASTELLANA (Università del Salento, Lecce), Valeria CHIORE (Università L'Orientale di Napoli), Frédéric FRUTEAU DE LACLOS (Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne), Nicole FABRE (GIREP, Paris), Anne FAGOT-LARGEAULT (Collège de France, Paris), Elio FRANZINI (Università degli Studi di Milano), GAO YANPING (Chinese Academy of Sciences, Beijing), Etienne KLEIN (CEA, Paris), Marie-Noël LAPOUJADE (Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México), Thierry PAQUOT (Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne), Fabrizio PALOMBI (Università della Calabria, Arcavacata di Rende), Daniel PARROCHIA (Université Jean Moulin Lyon III), Jean-Philippe PIERRON (Université de Bourgogne, Dijon), Marta PLES-BEBEN (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Gaspare POLIZZI (Università di Pisa), Delia POPA (Villanova University), Hans-Jörg RHEINBERGER (Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Berlin), Roberto REVELLO (Università dell'Insubria), Christian THIBOUTOT (Université du Québec à Montréal), Carlo VINTI (Università degli Studi di Perugia)

Redazione

bachelardstudies@mimesisjournals.com

This issue was made possible by the support Ce numéro a été réalisé avec le support de Questo numero è stato realizzato con il contributo

Università IULM, Milano

Association Internationale Gaston Bachelard

Mimesis Edizioni (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Issn: 2724-5470

Isbn: 9791222301891

© 2023 – Mim Edizioni SRL

Piazza Don Enrico Mapelli, 75

20099 Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

REGISTRO DI STAMPA – TRIBUNALE DI NAPOLI, G. n. 5571/19

Proprietario: Associazione Italiana Gaston Bachelard

Legale rappresentante: Aurorarosa Alison

Direttore responsabile: Aurorarosa Alison

Autorizzazione n. 34 – del 24/07/2019

## Indice

### **EDITORIAL – ÉDITORIAL – EDITORIALE**

- 5 Alberto Filipe Ribeiro ABREU ARAÚJO, Rogério DE ALMEIDA,  
*Bachelard as Pedagogue : Education toward Novelty*
- 13 Alberto Filipe Ribeiro ABREU ARAÚJO, Rogério DE ALMEIDA,  
*Bachelard Pédagogue, éduquer à la nouveauté*
- 21 Alberto Filipe Ribeiro ABREU ARAÚJO, Rogério DE ALMEIDA  
*Bachelard Pedagogo : educare al nuovo*

### **THE LETTER – LA LETTRE – LA LETTERA**

- 31 Marly BULCÃO *Gaston Bachelard : pour une pédagogie de l'erreur, de  
la désobéissance et de la nouveauté*
- 43 Arturo Martínez MORENO *Révolution et réflexion comme dialectique  
éducative chez Gaston Bachelard: une pédagogie du contre et du vers*
- 59 Olivier PERRU *Bachelard, une éducation à la science et à la poétique*

### **MIND – L'ESPRIT – LO SPIRITO**

- 79 Carlo Alessandro CACCIA *Gaston Bachelard's Pedagogical Theory of Literature*
- 97 Thibaud CHOPPIN de Janvry *Le monstrueux pédagogique. Qui ?  
Quoi ? Comment ? Pourquoi ?*
- 111 Carlos Juliao VARGAS *Lecture, expérience et apprentissage : apports  
pédagogiques à partir de L'intuition de l'instant de Gaston Bachelard*

### **FOR FURTHER READING – POUR ALLER PLUS LOIN – PER ULTERIORI LETTURE**

- 133 Alberto Filipe Ribeiro ABREU ARAÚJO, Rogério DE ALMEIDA  
*Bibliographie sommaire sur Gaston Bachelard : pédagogie, épistémologie  
et éducation*

### **ARCHIVES – ARCHIVES – ARCHIVI**

- 139 Bruno DUBORGEL *Figures d'un nouvel esprit pédagogique dans  
l'œuvre de G. Bachelard*

151 Michel FABRE *Gaston Bachelard et les questions vives de l'école d'aujourd'hui*

163 Georges JEAN *Savoir autrement rêver autrement*

**RESONANCES – RÉSONANCES – RISONANZE**

177 Alberto Filipe Ribeiro ABREU ARAÚJO, Rogério DE ALMEIDA, Michel FABRE *Entretien avec Michel Fabre*

**CRITICAL NOTES – NOTES CRITIQUES – NOTE CRITICHE**

197 Mario Castellana, *Il Surreazionalismo di Gaston Bachelard con due saggi inediti*, Miella, 2021, 560 pp.

**ICONOGRAPHY – ICONOGRAPHIE – ICONOGRAFIA**

203 Lígia Rocha *The painting of Lima de Freitas in the light of Gaston Bachelard*

207 Lígia Rocha *La peinture de Lima de Freitas à la lumière de Gaston Bachelard*

211 Lígia Rocha *La pittura di Lima de Freitas alla luce di Gaston Bachelard*

215 **ABSTRACT**

## Editorial

### *Bachelard as Pedagogue: Education toward Novelty*

Gaston Bachelard (1884-1962) is probably one of the most important French philosophers of the first half of the 20th century, and his thought continues to influence the work of many authors around the world<sup>1</sup>. This issue of “Bachelard as Pedagogue” focuses on the themes of the dreamer’s “cogito,” the “material imagination,” scientific pedagogy, and the “philosophy of no” in Gaston Bachelard, including the cultivation of creative imagination. We argue that Bachelard’s work is still relevant and pertinent to thinking about a “pedagogy of no” dear to Georges Jean<sup>2</sup> especially in a context where it is repeated *ad nauseam* that education is in crisis. However, as Michel Fabre points out, it is precisely “against a background of crisis that our [pedagogical] dialogue with Bachelard takes place”<sup>3</sup>. Moreover, the author claims that the concept of “formation” remains more adequate than that of education to seize the “pedagogical” sense in Bachelard’s work, both at the epistemological level [see *La Formation de l’esprit scientifique*] and at the poetic level [see *La Poétique de la rêverie*]<sup>4</sup>: formation then becomes a reform of the mind<sup>5</sup>. In our view, Bachelard’s œuvre as a whole helps us to re-think education as a reform of thought, recalling here the proposals of both Edgar Morin and Michel Fabre, both strongly committed to transforming a “made-up mind”<sup>6</sup>. Michel Fabre, one of the best French-speaking specialists on Bachelard, has worked throughout his academic life on the Master’s thought from the point of view of the philosophy of education based on the key idea of “formation” which proves to be central in his most epistemological writings themselves. What interests Michel Fabre in Bachelard is less the problematics of pedagogy than his philosophy of formation<sup>7</sup>, as illustrated in one of his best-known titles, *Bachelard éducateur*<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Gayon, J. ; Wunenburger, J.-J., *Bachelard dans le monde*, Paris, PUF, 2000.

<sup>2</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 105-177.

<sup>3</sup> Fabre, M., *Bachelard educator*, Paris, PUF, 1995, p. 1.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>5</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 182-183.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 14-21.

<sup>7</sup> Cfr. Fabre, M., *Gaston Bachelard. La formation de l’homme moderne*, Paris, Hachette Éducation, 2001; Fabre, M., *Penser la formation*, Paris, Éditions Fabert, 2015.

<sup>8</sup> Filloux, J.-C., Fabre, M., «Bachelard educator», *Revue française de pédagogie*, volume 117, 1996, pp. 158-162.

In this context, there is a profound difference between an “education of the imagination” and an “education *by and for* imagination”. And there is no way to promote imagination without a pedagogy receptive to the “power of images”<sup>9</sup>. This pedagogy becomes in many ways a pedagogy of the imagination under the sign of the “dreamer’s cogito” and of an imagination envisaged as faculty to deform images which are at the same time unconscious matrices (archetypes) based on two polarities – masculine (*Animus*) and feminine (*Anima*) – and images in contact with material elements of the cosmos which serve as their content (the material imagination). “Our images are indeed enriched and nourished by the symbolism of the four elements (earth, water, air, and fire), which provide ‘hormones of the imagination,’ which make us ‘grow psychically’”<sup>10</sup>. What we would really like to do is to launch, from a new pedagogy, the prolegomena of an education for an imagination of a distinct Bachelardian tenor, anchored in a “pedagogy of no,” in the “dreamer’s cogito”, and in the “material imagination.” On its principles, we wish to revalorize an imaginative subject, that is, a subject open to the formation of verbo-iconic images created by the creative imagination as a faculty of the surreal, which presupposes a reverie generated by the “dreamer’s cogito”<sup>11</sup>. In other words, the hope is to form a subject open to the Bachelardian creative imagination. Thus, to better understand Bachelard’s pedagogical contribution, we must identify the “elective affinities” (Goethe) that conceal the relationship between concept and image in their complex and sometimes invisible dialogue: the concept (*Animus*) tends to objectify the image (*Anima*) and the latter, in turn, tends to subjectivize it, all of which occurs in the sphere of the “dreamer’s cogito”<sup>12</sup>. We maintain that in its sphere there is place, however nuanced, for both the imagination and conscience opened to a subjectivity that is sensitive to the “tonality of being”<sup>13</sup>.

Secondly, we must recall that *Le Rationalisme appliqué* (1949) contributed many ideas from the point of view of scientific culture and knowledge, as well as from the perspective of an emerging and established rationalism (*rationalisme enseignant et enseigné*), thus reinforcing the pedagogical ideas of the “Education Nouvelle” which were well known by Gaston Bachelard. In that work there are several references to pedagogues and theorists of the time, as for example Adolphe Ferrière who wrote a kind of bible of the New Education entitled *Let’s transform the school* (1947). We are thus convinced that Bachelard, like Ferrière, wanted to contribute to the transformation of schools by using a dialogical pedagogy and the master-disciple dialectic: “In fact, scholars go to each other’s school. The master-disciple dialectic is often reversed”<sup>14</sup>. The author was against

<sup>9</sup> Huyghe, R., *O poder da imagem*, Trad. Helena Leonor Santos, Lisboa, Edições 70, 1986.

<sup>10</sup> Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, Poétique des Images*, Paris, Mimesis, 2012, p. 31; 75-77.

<sup>11</sup> Bachelard, G., Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> edition, Paris, PUF, 1984, p. 124-147; Boccali, R., Boccali, R., *Collezioni Figurati. La dialettica delle immagini in Gaston Bachelard*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017.

<sup>12</sup> Bachelard, G., Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> edition, Paris, PUF, 1984, p. 124-147.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>14</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> edition, Paris, Puf, 1966, p. 36.

a mutilating education where pupils were forever fearful of the scissors of rhetorical censorship in the hands of their master. This pedagogical attitude reminds us of the adage *Discat a puero magister* (let the master learn from his pupil) which, according to Daniel Hameline, is the keystone of the New Education. Moreover, this adage was taken up by Bachelard himself when he emphasized, for example, that the secret desire of the master was to continue being a schoolboy in a school that remained the highest model of social life<sup>15</sup>. Already in *Lautréamont* (1939) Bachelard had been asking: “How can an arbitrary education, where the teacher confidently feeds ‘on the tears and blood of the adolescent’, not leave inexpiable resentments in the heart of the young man?”<sup>16</sup>. The analysis of science, which Gaston Bachelard taught at the school of Bar-sur-aube, would be renewed through the psychology of the formation of the scientific mind (cultural history and individual formation), and thus of the school institution and later of the laboratory. In *La Formation de l’esprit scientifique* (1938), the author would highlight the place of psychological obstacles to abstract knowledge attributable to subjective imaginative projections, which implies a whole scientific pedagogy, developed in his earlier *Le Nouvel esprit scientifique* (1934), where he had criticized the Cartesian method’s reductionism in a now-classic chapter<sup>17</sup>: Chapter VI – *L’épistémologie Non-Cartésienne*<sup>18</sup>. Science is, for Bachelard, a polemical process of rupture and negation of current knowledge. What characterizes the “new scientific spirit” is the construction of new epistemological presuppositions that move away from the idea according to which science “discovers reality” to postulate instead the creative faculty of science that forms, deforms and reforms concepts, while poetic reverie deals with living the metamorphoses of images<sup>19</sup>. Thus, scientific pedagogy, in its social and historical contexts, should stimulate a critical and reflective scientific practice<sup>20</sup>. In *La Formation de l’esprit*

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, Librairie José Corti, 1939, p. 45.

<sup>17</sup> Bachelard, G., *Le Nouvel Esprit Scientifique*, 10<sup>e</sup> edition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1968, pp. 104-137.

<sup>18</sup> See the chapter by Vincent Bontems – La méthode non cartésienne selon Gaston Bachelard et Ferdinand Gonseth, 2013, in Delphine Kolesnik-Antoine (ed.), *Qu’est-ce qu’être cartésien ?*, ENS Éditions, Lyon 2013, pp. 567-580: «Non-Cartesianism» is an expression that Gaston Bachelard introduced in the *Nouvel esprit scientifique* in 1934 by analogy with non-Euclidean geometries. He used it frequently thereafter in his epistemological works. [...] However, one should not misunderstand the meaning of the «no» in «non-Cartesian»: it is not an absolute negation. Non-Cartesianism is not *anti-Cartesianism*, even if, in a first step, it indicates the necessity of an epistemological break with the Cartesian claim to offer an absolute, certain and definitive foundation to knowledge. In a second time, non-Cartesianism aims at amplifying nevertheless the first intention of Cartesianism. [...] Non-Cartesianism thus corresponds to a demarcation, then to a reversal, and finally to a reintegration, even to a refoundation of Cartesianism, provided that one does not forget that it is precisely a question of escaping from any absolute foundation.

<sup>19</sup> Fabre, M., *Bachelard educator*, Paris, PUF, 1995, p. 3.

<sup>20</sup> Castelão-Lawless, T., *La Philosophie Scientifique de Bachelard aux États-Unis : Son Impact et son Défi pour les Études de la Science*, in Gayon, J. ; Wunenburger, J.-J., (eds.) *Bachelard dans le monde*, Paris, PUF, 2000, pp. 77-94; Tiles, M., *Technology, Science and Inexact Knowledge:*

*scientifique*<sup>21</sup>, Bachelard would then advocate the total reorganization of the system of knowledge (“The made-up mind must be remade”). Knowledge thus makes humanity a mutant species that needs to change, which makes pedagogy a never-ending process. In this respect, Bachelard’s work is thus an invitation to a pedagogy truly won over to the idea of an open rationalism, or rather a ‘*sur-rationalism*’, whose hermeneutical potential at the heart of the old debate about the importance of rationalism is yet to be discovered.

In the context of a dialogical pedagogy, we can now ask ourselves: how can educators and pedagogues value the positive aspects of the creative imagination in their educational practices? How can it be reconciled with the demands of a rational (scientific) culture that is specific to the logic of school learning, that is, of the pedagogical relationship? Under the influence of this spirit, we then draw attention to the implications of a “pedagogy of no” (Georges Jean), indebted to Gaston Bachelard’s *La Philosophie du non* (2012), to launch the foundations of a “New Pedagogical Spirit” (NEP)<sup>22</sup> that sought to form an imagining being capable of living within, or alternating between, the two constitutive poles of our psychic life (diurnal and nocturnal poles). In other words, a being able to live on the way of the “double culture”: the one devoted to rationality, approached through the history, epistemology and psychology of sciences (under the influence of the *Animus*), and the other devoted to the imagination, in particular to lucid reverie, and various modes of artistic creation, such as poetic writing (under the influence of the *Anima*). Meanwhile, the imagination, being more individual, is invited to free itself from cognitive and psychoanalytical obstacles (cultural knowledge, superego, etc., which may tend to impoverish imagery and metaphorical thinking), to free its creative force by following the desire and will for novelty, at the complex intersection of the unconscious, the cogito, and the superego. In both cases, it is a question of transforming the mind. Bachelardian pedagogy, in other words, is indeed a “dialogical philosophy”<sup>23</sup> which already presupposes a dialogical pedagogy between thought (science – *logos* – *animus*) and imagination (poetic cosmology – *mythos* – *anima*). Although they are, as Bachelard himself admits, “two disciplines that are difficult to balance”<sup>24</sup> this is precisely the challenge that is always before us. According to Bachelard, one of the functions of this type of pedagogy indeed consists in reconciling rational life (the lived experience of

*Bachelard’s Non-Cartesian Epistemology*, in Gutting, G. (ed.). *Continental Philosophy of Science*, Oxford, Blackwell, Oxford, 2005, pp. 157-175.

<sup>21</sup> Bachelard, G., *La formation de l’esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1938, p. 15.

<sup>22</sup> Duborgel, B., *Imaginaire et pédagogie. De l’iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Privat, 1992, p. 246-252.

<sup>23</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966, p. 11-23.

<sup>24</sup> Bachelard, G., *La poésie de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 152.

diurnal man) with dream life (the lived experience of nocturnal man)<sup>25</sup> in order to lay the foundations of a pedagogy capable of integrating this “continuous double culture” of which Georges Jean speaks: a double culture characterized by a lucid oneirism (the activity of imagination) and a conquering reason (the activity of mind)<sup>26</sup>. In other words, it is really about a kind of pedagogy simultaneously capable of reconciling a lucid oneirism (an imagination which invents new life and a new spirit) and a conquering reason in the sense of a pedagogy of “fertile and fruitful eyes”<sup>27</sup>.

In short, the questions of sharing and transmitting the objective contents of mind as well as the conditions for a transformation of the learning subject (by others or oneself) are at the center of Gaston Bachelard’s philosophy. He develops a specific pedagogy of science, linked to the good practices of the school and the laboratory; but if the imagination must be supervised, it must also be stimulated in and by reverie, and artistic creation. Is there not a paradox or at least an educational ambivalence here? Nonetheless, aren’t the obstacles to rational innovation as to aesthetic creation of the same nature? How to educate the two poles of the spirit within the same person?

The articles presented in the sections on *The Letter* and *The Spirit*, constitute a contribution to the dialogue, guided by the questions raised above, but also allows each reader, from his or her own point of view, to study Bachelard’s work in light of a pedagogy and philosophy of education under the sign of both a “philosophy of culture” and what Bachelard calls the “scientific city” where the dialogue between teacher and disciple is strongly encouraged:

Moreover, the scientific city presents, within itself, such an activity of differentiation that one can now foresee that it will always pose itself as a transcendence with respect not only to usual knowledge, but also to the knowledge of first culture. Any philosophy of culture must welcome the idea of pedagogical levels. Every culture is linked to a study plan, to a study cycle. The man devoted to the scientific culture is an eternal schoolboy. *The school* is the highest model of social life. To remain a schoolboy must be the secret wish of a teacher.<sup>28</sup>

Bachelard will then magnify the school model conceived as a place of intersubjectivity and teaching within the framework of a dialogical pedagogy: “There are there elements of a dialogical pedagogy whose power and novelty one barely suspects if one does not take an active part in a scientific city”<sup>29</sup>. One can then understand that the different pedagogical levels which constitute the educational relationship must be understood from both the vantage points

<sup>25</sup> See Georges Jean, *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, 1983, *L’homme diurne et l’homme nocturne*, pp. 106-110.

<sup>26</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 193-199; p. 148-150.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>28</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966, p. 36.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 37.

of an established scientific culture and of an emergent rationalism, if they are to constitute and affirm a pedagogical knowledge that claims to be open to the new: “In short, it is a question of realizing profoundly, philosophically, the experience of novelty. One cannot achieve this in-depth renewal without open access to the philosophical spirit which calls for a more or less explicit polyphilosophism”<sup>30</sup>.

Bachelard’s contribution to a new educational paradigm in which epistemology and poetics come together can be thought of from the perspective of the “Prometheus complex” (as Bachelard called it). This complex calls for the defense of the creative act as a result of negation and disobedience, while regarding error not necessarily as a negative path, but rather as a viable path toward pedagogical novelty<sup>31</sup>. This new pedagogy, creative and emancipatory, brings together in a complementary way the two branches of science and poetry present in Bachelard’s work, under the aegis of his “pedagogy of no”, or even a “pedagogy of both *for* and *against*”<sup>32</sup>. It is indeed a kind of pedagogy which advocates an education whose ideal is to form a student sensitive to the scientific, literary-poetic and artistic dimensions. In other words, Bachelard helps to reflect on the *libido educandi* or the process of learning from the approaches of epistemology, literature, poetics and imagination. In light of these approaches, the exercise of learning as treated, for example, in *L’Intuition de l’Instant* (1932), illustrates the virtualities that animate Bachelard’s “pedagogy of no,” whose dialogical philosophy and master-disciple dialectic prove to be successful pedagogical models as a basis for the advancement of knowledge.

In view of the above, we can assert that, although Bachelard did not devote himself specifically to the sciences of education (general pedagogy and philosophy of education), his work presents several key elements, discussed in the articles contained in this issue, for the renewal of education through a pedagogy that reconciles the epistemological rigor of a science in constant revolution with the creative power of imagination and reverie. A new perspective on Bachelard thus emerges : one deeply inhabited by a pedagogical will – a pedagogy of open reason and discovery where the imagination plays a fundamental role, as we read in *La poétique de la reverie*, where waking up intellectual astonishment owe much to the faculties of wonder: “Reverie and thought : here are two disciplines undoubtedly difficult to balance”<sup>33</sup>. However, it is a risky venture indeed, perhaps even a daring adventure such as that which Bachelard undertook himself, as both a student and a teacher.

With this issue, we hope that Bachelard’s pedagogy, centered on formation, will contribute to a reflection devoted to the sciences of education and to “the life of

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>31</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 141-144; 180-182.

<sup>32</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 105-177.

<sup>33</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 152; Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, p. 123-124.

images”<sup>34</sup>, a life that always seeks to reconcile formation along the rational-scientific path with the poetic-imaginative path, hoping that this dual training may thus contribute to the formation of a “*bi-frontal* humanity,” that is, a humanity capable of reconciling the sense of the abstract and the concrete (*animus*), along with the world of concepts and images (*anima*)<sup>35</sup>.

Alberto Filipe Araújo  
Universidade do Minho  
afaraujo@ie.uminho.pt

Rogério de Almeida  
Universidade de São Paulo  
rogerioa@usp.br

Editorial

<sup>34</sup> Wunenburger, J.-J., *La vie des images*, Grenoble, PUF, 2002.

<sup>35</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 2012, p. 216-217; Chimisso, C., *Gaston Bachelard: Critic of Science and the Imagination*. London and New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2001; Barbosa, E.; Bulcão, M., *Bachelard. Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2004; Gambardella, A. P., *Pedagogia tra ragione e immaginazione. Riflessioni sul pensiero di Gaston Bachelard*, Napoli, Liguori Editore, 1983; Mcallester, M. (Edit. by), *The Philosophy and Poetics of Gaston Bachelard*, Washington, D. C., University Press of America, 1989; Smith, R. C., *Gaston Bachelard, Revised and Updated: Philosopher of Science and Imagination*, New York, State University of New York Press, 2017.



## Éditorial

### *Bachelard Pédagogue, éduquer à la nouveauté*

Gaston Bachelard (1884-1962) est probablement l'un des philosophes français les plus marquants de la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, sa pensée continuant à influencer les travaux de nombreux auteurs dans le monde<sup>1</sup>. Ce numéro consacré au dossier « Bachelard pédagogue » est centré sur les thèmes du « cogito » du rêveur, de l'« imagination matérielle », de la pédagogie scientifique et de la « philosophie du non » chez Gaston Bachelard en incluant une éducation pour l'imagination. Nous soutenons que les travaux de Bachelard sont toujours d'actualité et pertinents pour penser une « pédagogie du non » chère à Georges Jean<sup>2</sup>, surtout dans un contexte où l'on répète *ad nauseam* que l'éducation est en crise. Or, comme le souligne Michel Fabre, c'est justement « sur fond de crise que s'effectue notre dialogue [pédagogique] avec Bachelard »<sup>3</sup>. D'ailleurs, l'auteur souligne que le concept de « formation » demeure bien plus adéquat que celui d'éducation pour mieux saisir le sens « pédagogique » dans l'œuvre bachelardienne, aussi bien sur le plan épistémologique [voir par exemple *La formation de l'esprit scientifique*] que poétique [voir à titre d'exemple *La poétique de la rêverie*]<sup>4</sup>: la formation devient dès lors réforme de l'esprit<sup>5</sup>. Selon nous, c'est même toute l'œuvre de Bachelard qui nous aide à penser l'éducation comme réforme de la pensée en rappelant ici les propositions à la fois d'Edgar Morin et de Michel Fabre, tous les deux fortement engagés à former une « tête bien faite »<sup>6</sup>. Michel Fabre, l'un des meilleurs spécialistes francophones de Bachelard, a travaillé pendant toute sa vie académique sur la pensée du Maître du point de vue de la philosophie de l'éducation basée sur l'idée phare de la « formation » qui s'avère centrale dans ses écrits les plus épistémologiques eux-mêmes. Autrement dit, c'est donc moins la problématique de la pédagogie qui intéresse Michel Fabre chez Bachelard, qu'une philosophie de la formation<sup>7</sup>, comme l'illustre bien un de ses titres les plus connus, *Bachelard éducateur*<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Gayon, J. ; Wunenburger, J.-J., *Bachelard dans le monde*, Paris, PUF, 2000.

<sup>2</sup> Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 105-177.

<sup>3</sup> Fabre, M., *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995, p. 1.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>5</sup> Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 182-183.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 14-21.

<sup>7</sup> Cfr. Fabre, M., *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette Éducation, 2001; Fabre, M., *Penser la formation*, Paris, Éditions Fabert, 2015.

<sup>8</sup> Filloux, J.-C., Fabre, M., «Bachelard éducateur», *Revue française de pédagogie*, volume 117, 1996, pp. 158-162.

Dans ce contexte, il existe une différence profonde entre « éduquer l'imagination » et « éduquer pour l'imagination ». Et il n'y a pas moyen d'éduquer l'imagination sans une pédagogie réceptive au « pouvoir des images »<sup>9</sup>. Cette pédagogie devient à maints égards une pédagogie de l'imagination sous le signe du « cogito » du rêveur et d'une imagination envisagée comme faculté de déformer les images qui sont à la fois des matrices inconscientes (les archétypes) basées sur deux polarités – masculine (*Animus*) et féminine (*Anima*) – et des images en contact avec des éléments matériels du cosmos qui leur servent de contenu (l'imagination matérielle). « Nos images s'enrichissent et se nourrissent en effet de la symbolique des quatre éléments (terre, eau, air et feu), qui fournissent des 'hormones de l'imagination', qui nous font 'grandir psychiquement' »<sup>10</sup>. Ce que nous aimerions réellement, c'est de lancer, à partir d'une nouvelle pédagogie, les prolégomènes d'une éducation de l'imagination de teneur nettement bachelardienne, ancrée sur une « pédagogie du non », du *Cogito* du rêveur et de l'« imagination matérielle ». Sur ces au lieu de ses principes, nous souhaitons revaloriser un sujet imaginaire, c'est-à-dire, ouvert à la formation des images verbo-iconiques créées par l'imagination créatrice en tant que faculté du surréel, ce qui présuppose une rêverie engendrée par le « cogito » du rêveur<sup>11</sup>. Autrement dit, nous prétendons former un sujet ouvert à l'imagination créatrice bachelardienne. Ainsi, pour mieux comprendre l'apport pédagogique de Bachelard, il convient d'identifier les « affinités électives » (Goethe) qui cachent la relation entre concept et image dans leur dialogue complexe et parfois invisible : le concept (*Animus*) tend à objectiver l'image (*Anima*) et celle-ci, à son tour, tend à la subjectiver, tout cela se passant dans la sphère du « cogito » du rêveur<sup>12</sup>. Nous soutenons que dans sa sphère il y a place à la fois pour l'imagination et la conscience, même si elle est nuancée, ouverte à une subjectivité sensible à la « tonalité de l'être »<sup>13</sup>.

Dans un deuxième moment nous ne pouvons pas non plus oublier que *Le rationalisme appliqué* (1949) a beaucoup contribué, du point de vue de la culture scientifique (voire la connaissance scientifique) et d'un rationalisme enseignant et enseigné, à renforcer les idées pédagogiques de l'Éducation Nouvelle, qui étaient certainement connues de Gaston Bachelard. Dans l'œuvre citée il y a assez de pistes proches de certains pédagogues et théoriciens de l'époque, comme par exemple Adolphe Ferrière qui a écrit une sorte de bible de l'Éducation Nouvelle – *Transformons l'école* (1947). De ce fait nous sommes convaincus que Bachelard, à l'instar de Ferrière, voulait aussi transformer l'école, c'est-à-dire, contribuer à la transformer en utilisant le concours d'une pédagogie dialoguée et de la dialectique du maître et du disciple : « En fait, les savants vont à l'école

<sup>9</sup> Huyghe, R., *O poder da imagem*, Trad. Helena Leonor Santos, Lisboa, Edições 70, 1986.

<sup>10</sup> Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, Poétique des Images*, Paris, Mimesis, 2012, p. 31; 75-77.

<sup>11</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 124-147; Boccali, R., Boccali, R., *Collezioni Figurati. La dialettica delle immagini in Gaston Bachelard*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017.

<sup>12</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, pp. 124-147.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 144.

les uns des autres. La dialectique du maître et du disciple s'inverse souvent »<sup>14</sup>. L'auteur était contre une éducation mutilante où l'élève redoutait tout le temps les ciseaux de la censure rhétorique aux mains de son maître. Cette attitude pédagogique nous rappelle l'adage *Discat a puero magister* (que le maître apprend de son élève) qui, selon Daniel Hameline, est la clé de voûte de l'Éducation Nouvelle. D'ailleurs cet adage a été repris à son compte par Bachelard lui-même lorsqu'il souligne, par exemple, que le désir secret du maître est de continuer à être un écolier dans une école qui demeure le modèle le plus élevé de la vie sociale<sup>15</sup>. Bachelard dans *Lautréamont* (1939) se demandait déjà : « Comment une éducation arbitraire, où le professeur se nourrit 'avec confiance des larmes et du sang de l'adolescent', ne laisserait-elle pas au cœur du jeune homme d'inexpiables rancunes ? »<sup>16</sup>. L'analyse de la science, que Gaston Bachelard enseignait à l'école de Bar-sur-aube, est renouvelée par le biais de la psychologie de la formation de l'esprit scientifique (histoire culturelle et formation individuelle), et donc de l'institution scolaire et plus tard du laboratoire. L'auteur met en évidence la place d'obstacles psychologiques à la connaissance abstraite imputables aux projections imaginatives subjectives ce qui implique toute une pédagogie scientifique, développée dans son ouvrage *Le Nouvel Esprit Scientifique* (1934), où il critique le réductionnisme de la méthode cartésienne dans un chapitre désormais classique : Chapitre VI<sup>17</sup> – *L'épistémologie Non-Cartésienne*<sup>18</sup>. La science est, pour Bachelard, un processus polémique, de rupture, de négation des connaissances actuelles. Ce qui caractérise le « nouvel esprit scientifique » c'est la construction de nouveaux présupposés épistémologiques qui s'éloignent de l'idée selon laquelle la science découvre la réalité pour postuler la faculté créatrice de la science qui forme, déforme et réforme les concepts, tandis que la rêverie poétique s'occupe de vivre la métamorphose des images<sup>19</sup>. Ainsi, la pédagogie scientifique, dans sa condition sociale et historique, devrait stimuler

<sup>14</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1966, p. 36.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, Librairie José Corti, 1939, p. 45.

<sup>17</sup> Bachelard, G., *Le Nouvel Esprit Scientifique*, 10<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1968, pp. 104-137.

<sup>18</sup> Voir le chapitre de Vincent Bontems – La méthode non cartésienne selon Gaston Bachelard et Ferdinand Gonseth, 2013, en Delphine Kolesnik-Antoine (ed.), *Qu'est-ce qu'être cartésien ?*, ENS Éditions, Lyon 2013, pp. 567-580 : « Le « non-cartésianisme » est une expression que Gaston Bachelard introduit dans le *Nouvel esprit scientifique* en 1934 par analogie avec les géométries non-euclidiennes. Il l'emploie fréquemment par la suite dans ses travaux épistémologiques. [...] Toutefois, il ne faut pas se méprendre sur la signification du « non » dans « non-cartésien » : il ne s'agit pas d'une négation absolue. Le non-cartésianisme n'est pas un anti-cartésianisme même si, dans un premier temps, il indique la nécessité d'une rupture épistémologique avec la prétention cartésienne d'offrir une fondation absolue, certaine et définitive, à la connaissance. Dans un second temps, le non-cartésianisme vise à amplifier néanmoins l'intention première du cartésianisme. [...] Le non-cartésianisme correspond donc à une démarcation, puis à un renversement, et enfin à une réintégration, voire à une refondation du cartésianisme, à condition de ne pas oublier qu'il s'agit justement d'échapper à toute fondation absolue ».

<sup>19</sup> Fabre, M., *Bachelard educator*, Paris, PUF, 1995, p. 3.

une pratique scientifique critique et réfléchie<sup>20</sup>. Dans *La Formation de L'esprit scientifique*<sup>21</sup> (1938 :15), Bachelard prône la réorganisation totale du système de la connaissance (« La tête bien faite doit être refaite »). La connaissance fait donc de l'homme une espèce mutante qui a besoin de changer, ce qui fait de la pédagogie un processus sans fin. À cet égard, l'œuvre de Bachelard est invitation à une pédagogie véritablement gagnée à l'idée d'un rationalisme ouvert, ou plutôt d'un 'surrationalisme', dont le potentiel herméneutique au cœur du vieux débat autour de l'importance du rationalisme reste encore à découvrir.

Dans le contexte d'une pédagogie dialoguée, nous pouvons donc nous demander : comment les éducateurs et les pédagogues peuvent-ils valoriser les aspects positifs de l'imagination créatrice dans leur pratique éducative ? Comment la concilier avec les exigences d'une culture rationnelle (scientifique) qui est propre à la logique de l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire, de la relation pédagogique ? C'est ainsi que sous l'influence de cet esprit, nous attirons l'attention sur les implications d'une « pédagogie du non » (Georges Jean), redevable à la *Philosophie du non* de Gaston Bachelard (2012), pour lancer les bases d'un « Nouvel esprit pédagogique » (NEP)<sup>22</sup> qui cherchait à former un être imaginant capable de vivre autour de deux pôles constitutifs de notre vie psychique (pôle diurne et pôle nocturne). Autrement dit, un être capable de vivre sur la voie de la « double culture » : celle consacrée à la rationalité, abordée à travers l'histoire, l'épistémologie et la psychologie des sciences (sous l'influence de l'*Animus*), et celle consacrée à l'imagination, en particulier à la rêverie devant le monde et les créations artistiques, entre autres l'écriture poétique (sous l'influence de l'*Anima*). A l'opposé l'imagination, plus individuelle, est invitée aussi à se libérer des obstacles cognitifs et psychanalytiques (savoir culturel, sur-moi, etc., qui appauvrissent les images –métaphores), à libérer sa force créatrice en suivant le désir et la volonté de nouveauté, à l'intersection (complexe) de l'inconscient, du cogito et du sur-moi. Dans les deux cas, il s'agit de transformer l'esprit. Autrement dit, la pédagogie bachelardienne est bel et bien une « philosophie dialoguée »<sup>23</sup> qui présuppose déjà une pédagogie du dialogue entre la pensée (science – *logos* – *animus*) et l'imagination (cosmologie poétique – *mythos* – *anima*). Bien qu'il s'agisse, comme l'admet Bachelard lui-même, de «deux disciplines difficiles à équilibrer»<sup>24</sup>, c'est précisément le défi qui est toujours devant nous. Selon Bachelard, en effet, l'une des fonctions de ce type de pédagogie consiste à concilier

<sup>20</sup> Castelão-Lawless, T., La Philosophie Scientifique de Bachelard aux États-Unis : Son Impact et son Défi pour les Études de la Science, in Gayon, J. ; Wunenburger, J.-J., (eds.) *Bachelard dans le monde*, Paris, PUF, 2000, pp. 77-94; Tiles, M., *Technology, Science and Inexact Knowledge: Bachelard's Non-Cartesian Epistemology*, in Gutting, G. (ed.). *Continental Philosophy of Science*, Oxford, Blackwell, Oxford, 2005, pp. 157-175.

<sup>21</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1938, p. 15.

<sup>22</sup> Duborgel, B., *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Privat, 1992, p. 246-252.

<sup>23</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966, p. 11-23.

<sup>24</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 152.

la vie rationnelle (l'expérience vécue de l'homme diurne) et la vie onirique (l'expérience vécue de l'homme nocturne)<sup>25</sup> afin de jeter les bases d'une pédagogie capable d'intégrer cette « double culture continuée » dont parle Georges Jean : une double culture caractérisée par un onirisme lucide (l'activité de l'imagination) et une raison conquérante (l'activité de l'esprit)<sup>26</sup>. Autrement dit, il s'agit vraiment d'une sorte de pédagogie capable de concilier à la fois un onirisme lucide (une imagination qui invente de la vie nouvelle et de l'esprit nouveau) et une raison conquérante dans le sens d'une pédagogie « des 'yeux fertiles', des 'yeux féconds' »<sup>27</sup>.

En résumé, les questions du partage et de la transmission des contenus de l'esprit ainsi que les conditions d'une transformation du sujet, par autrui ou par soi-même, sont au centre de la philosophie de Gaston Bachelard. Il distingue bien une pédagogie spécifique de la science, liée aux bonnes pratiques de l'école et du laboratoire ; mais si l'imagination doit être surveillée, elle doit aussi être stimulée, dans et par la rêverie et la création artistique. N'y a-t-il pas là un paradoxe ou au moins une ambivalence éducative ? Néanmoins les obstacles à l'innovation rationnelle comme à la création esthétique ne sont-ils pas de même nature ? Comment éduquer les deux pôles de l'esprit pour un même homme ?

L'ensemble des articles présentés dans les sections *La Lettre* et *L'Esprit*, constitue une contribution au dialogue avec les questions soulevées ci-dessus, mais permet aussi à chacun, à partir de son propre point de vue, de lire l'œuvre bachelardienne à la lumière d'une pédagogie et même d'une philosophie de l'éducation sous le signe de l'esprit à la fois d'une philosophie de la culture et de ce que Bachelard désigne par « cité scientifique » où le dialogue entre maître-disciple est fortement encouragé :

D'ailleurs, la cité scientifique présente, dans son sein même, une telle activité de différenciation qu'on peut maintenant prévoir qu'elle se posera désormais toujours comme une transcendance à l'égard non seulement de la connaissance usuelle, mais encore à l'égard de la connaissance de première culture. Toute philosophie de la culture doit accueillir l'idée de niveaux pédagogiques. Toute culture est solidaire de plan d'études, de cycle d'études. L'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier. *L'école* est le modèle le plus élevé de la vie sociale. Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître.<sup>28</sup>

Le modèle d'école ainsi conçu comme un lieu d'intersubjectivité et d'enseignement dans le cadre d'une pédagogie dialoguée, Bachelard la magnifie : « Il y a là des éléments d'une pédagogie dialoguée dont on ne soupçonne ni la puissance ni la nouveauté si l'on ne prend pas une part active à une cité scien-

<sup>25</sup> Voir Georges Jean, *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, 1983, L'homme diurne et l'homme nocturne, pp. 106-110.

<sup>26</sup> Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 193-199; p. 148-150.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>28</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966, p. 36.

tifique »<sup>29</sup>. On comprend alors que les différents niveaux pédagogiques qui constituent la relation éducative sont pensés à partir d'une culture scientifique donnée et d'un rationalisme enseignant pour constituer et affirmer un savoir pédagogique qui se prétend ouvert au nouveau : « En somme, il s'agit de réaliser profondément, philosophiquement, toute expérience de nouveauté. On ne peut atteindre ce renouvellement en profondeur sans une disponibilité de l'esprit philosophique, disponibilité qui a besoin d'un polyphilosophisme plus ou moins explicite »<sup>30</sup>.

La contribution bachelardienne pour penser un nouveau paradigme d'école, dans lequel l'épistémologie et la poétique se rejoignent, peut être pensée à partir de ce que le philosophe a appelé le complexe de Prométhée. Ce complexe appelle à la défense de l'acte créatif comme résultat de la négation et de la désobéissance et envisage l'erreur en tant qu'une voie qui n'est pas nécessairement négative, mais plutôt comme une voie possible vers la nouveauté pédagogique<sup>31</sup>. Cette nouvelle pédagogie, créative et émancipatrice, réunit de façon complémentaires les versants de la science et de la poésie présents dans l'œuvre de Bachelard, sous l'égide de la « pédagogie du non », voire même une « pédagogie du contre et du vers »<sup>32</sup>. Il s'agit bien d'une sorte de pédagogie qui prône une éducation dont l'idéal est de former un écolier sensible aux dimensions scientifique, littéraire-poétique et artistique. Autrement dit, Bachelard aide à réfléchir à la *libido educandi*, c'est-à-dire, au processus de l'apprentissage à partir des approches de l'épistémologie, de la littérature, de la poétique et de l'imagination. À la lumière de ces approches l'exercice de l'apprentissage, tel qu'il est traité, par exemple, dans *L'Intuition de l'Instant* (1932), semble illustrer les virtualités qui animent une « pédagogie du non » de teneur bachelardienne dont la dialectique maître-disciple et celle d'une philosophie dialoguée, en tant que base de toute avancée de la connaissance, semblent être des modèles pédagogiques réussis.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons souligner que, bien que Bachelard ne se soit pas consacré spécifiquement aux sciences de l'éducation (pédagogie générale et philosophie de l'éducation), son œuvre présente plusieurs éléments fondamentaux, comme on le verra tout au long des articles publiés, pour le renouvellement de l'éducation à travers une pédagogie qui concilie la rigueur épistémologique de la science en constante révolution et le pouvoir créateur de l'imagination et de la rêverie. Apparaît alors un Bachelard habité, profondément, par un vouloir pédagogique – pédagogie de la raison ouverte, pédagogie de la découverte où l'imagination joue un rôle fondamental, comme nous le lisons dans *La poétique de la rêverie* (1984), où le réveil, l'étonnement de l'intelligence doivent beaucoup aux facultés d'émerveillement : « Rêver les rêveries et penser les pensées, voilà sans

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>31</sup> Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 141-144; 180-182.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 105-177.

doute deux disciplines difficiles à équilibrer »<sup>33</sup>. Pourtant, il s'agit bien d'un pari, peut-être même d'une aventure audacieuse, que Bachelard mené tout au long de son aventure à la fois d'écolier et de maître.

Avec ce numéro, nous espérons que la pédagogie de Bachelard, centrée sur la formation, contribuera à la réflexion consacrée aux sciences de l'éducation et à « la vie des images »<sup>34</sup>, une vie qui cherche toujours à concilier à la fois les formations scientifique (la voie rationnelle) et poétique (la voie imaginative), en espérant que cette double formation puisse contribuer à former une « humanité *bi-frons* », c'est-à-dire, une humanité capable de concilier le sens de l'abstrait et celui du concret (*animus*), le monde des concepts et celui des images (*anima*)<sup>35</sup>.

Alberto Filipe Araújo  
Universidade do Minho  
afaraujo@ie.uminho.pt

Rogério de Almeida  
Universidade de São Paulo  
rogerioa@usp.br

<sup>33</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 152; Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, p. 123-124.

<sup>34</sup> Wunenburger, J.-J., *La vie des images*, Grenoble, PUF, 2002.

<sup>35</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 2012, p. 216-217; Chimisso, C., *Gaston Bachelard: Critic of Science and the Imagination*. London and New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2001; Barbosa, E.; Bulcão, M., Bachelard. *Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2004; Gambardella, A. P., *Pedagogia tra ragione e immaginazione. Riflessioni sul pensiero di Gaston Bachelard*, Napoli, Liguori Editore, 1983; Mcallester, M. (Edit. by), *The Philosophy and Poetics of Gaston Bachelard*, Washington, D. C., University Press of America, 1989; Smith, R. C., *Gaston Bachelard, Revised and Updated: Philosopher of Science and Imagination*, New York, State University of New York Press, 2017.



## Editoriale

### *Bachelard Pedago, educare al nuovo*

Gaston Bachelard (1884-1962) è probabilmente uno dei più importanti filosofi francesi della prima metà del XX secolo e il suo pensiero continua a influenzare il lavoro di molti autori in tutto il mondo<sup>1</sup>. Questo numero di “Bachelard Pedago” si concentra sui temi del “cogito” del sognatore, dell’immaginazione materiale, della pedagogia scientifica e della “filosofia del non” in Gaston Bachelard, compresa l’educazione all’immaginazione. Sosteniamo che l’opera di Bachelard sia ancora rilevante e attuale per riflettere a una «pedagogia del no» cara a Georges Jean<sup>2</sup>, soprattutto in un contesto in cui si ripete *ad nauseam* che l’educazione è in crisi. Tuttavia, come sottolinea Michel Fabre, è proprio «sullo sfondo della crisi che si svolge il nostro dialogo [pedagogico] con Bachelard»<sup>3</sup>. Inoltre, l’autore sottolinea che il concetto di «formazione» rimane molto più adeguato di quello di educazione per cogliere il significato «pedagogico» dell’opera di Bachelard, sia a livello epistemologico [si veda ad esempio *La formazione della mente scientifica*] sia a livello poetico [si veda ad esempio *La poetica del sogno ad occhi aperti*]<sup>4</sup>: la formazione assume così i contorni una riforma della mente<sup>5</sup>. A nostro avviso, è l’intera opera di Bachelard che ci aiuta a pensare all’educazione come a una riforma del pensiero: pensiamo alle proposte di Edgar Morin e Michel Fabre, entrambi fortemente impegnati nella formazione di una “testa ben fatta”<sup>6</sup>. Michel Fabre, uno dei migliori specialisti francofoni di Bachelard, ha lavorato per tutta la sua vita accademica sul pensiero del Maestro dal punto di vista della filosofia dell’educazione a partire dall’idea faro della “formazione”, che si rivela centrale anche nei suoi scritti più epistemologici. In altre parole, non è tanto la problematica della pedagogia a interessare Michel Fabre in Bachelard, quanto la sua filosofia della formazione<sup>7</sup>, come illustra uno dei suoi titoli più noti, *Bachelard éducateur*<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Gayon, J. ; Wunenburger, J.-J., *Bachelard dans le monde*, Paris, PUF, 2000.

<sup>2</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, pp. 105-177.

<sup>3</sup> Fabre, M., *Bachelard educator*, Paris, PUF, 1995, p. 1.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>5</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 182-183.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 14-21.

<sup>7</sup> Cfr. Fabre, M., *Gaston Bachelard. La formation de l’homme moderne*, Paris, Hachette Éducation, 2001; Fabre, M., *Penser la formation*, Paris, Éditions Fabert, 2015.

<sup>8</sup> Filloux, J.-C., Fabre, M., «Bachelard educator», *Revue française de pédagogie*, volume 117, 1996, pp. 158-162.

In questo contesto, c'è una profonda differenza tra “educare l'immaginazione” ed “educare per l'immaginazione”. E non c'è modo di educare l'immaginazione senza una pedagogia ricettiva al “potere delle immagini”<sup>9</sup>. Questa pedagogia diventa per molti versi una pedagogia dell'immaginazione nel segno del “cogito” del sognatore e di un'immaginazione intesa come facoltà di deformare le immagini. Queste sono sia matrici inconscie (archetipi) basate su due polarità – maschile (*Animus*) e femminile (*Anima*) – sia immagini in contatto con gli elementi materiali del cosmo che fungono da contenuto (immaginazione materiale). “Le nostre immagini sono infatti arricchite e nutrite dal simbolismo dei quattro elementi (terra, acqua, aria e fuoco), che forniscono 'ormoni dell'immaginazione', che ci fanno 'crescere psichicamente’”<sup>10</sup>. Quello che vorremmo fare è lanciare, a partire da una nuova pedagogia, i prolegomeni di un'educazione dell'immaginazione di contenuto spiccatamente bachelardiano, ancorata a una “pedagogia del no”, del *Cogito* del sognatore e dell'”immaginazione materiale”. Prendendo le mosse da questi principi, vogliamo rivalorizzare un soggetto immaginativo, cioè aperto alla formazione di immagini verbo-icone elaborate dall'immaginazione creativa come facoltà del surreale, che presuppone una *rêverie* generata dal “cogito” del sognatore<sup>11</sup>. In altre parole, cerchiamo di costruire un soggetto aperto all'immaginazione creativa bachelardiana. A tale proposito, per comprendere meglio il contributo pedagogico di Bachelard, è necessario individuare le “affinità elettive” (Goethe) che celano il rapporto tra concetto e immagine nel loro complesso e a volte invisibile dialogo: il concetto (*Animus*) tende a oggettivare l'immagine (*Anima*) e quest'ultima, a sua volta, tende a soggettivarla. Tutto ciò avviene nella sfera del “cogito” del sognatore<sup>12</sup>. Noi sosteniamo che, in tale sfera, c'è spazio sia per l'immaginazione che per la coscienza, anche se sfumata e aperta a una soggettività sensibile alla “tonalità dell'essere”<sup>13</sup>.

Non possiamo inoltre dimenticare che *Il razionalismo applicato* (1949) contribuì molto, dal punto di vista della cultura scientifica e di un razionalismo didattico, a rafforzare le idee pedagogiche dell'*Éducation Nouvelle*, che erano certamente conosciute da Gaston Bachelard. Nell'opera citata ci sono parecchie elementi di prossimità con alcuni pedagogisti e teorici dell'epoca, come Adolphe Ferrière che scrisse una sorta di bibbia della Nuova Educazione – *Transformons l'école* (1947). Siamo quindi convinti che anche Bachelard, come Ferrière, contribuisca alla trasformazione della scuola utilizzando una pedagogia dialogica e la dialettica di maestro e discepolo: “In effetti, gli studiosi vanno alla scuola dell'altro. La dialettica tra maestro e discepolo è spesso invertita”<sup>14</sup>. L'autore si opponeva a un'educazione mutilante in cui l'allievo temeva sempre le forbici della censura retorica nelle mani

<sup>9</sup> Huyghe, R., *O poder da imagem*, Trad. Helena Leonor Santos, Lisboa, Edições 70, 1986

<sup>10</sup> Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, Poétique des Images*, Paris, Mimesis, 2012, p. 31; 75-77.

<sup>11</sup> Bachelard, G., Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8e édition, Paris, PUF, 1984, p. 124-147; Boccali, R., Boccali, R., *Collezioni Figurati. La dialettica delle immagini in Gaston Bachelard*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017.

<sup>12</sup> Bachelard, G., Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8e édition, Paris, PUF, 1984, pp. 124-147.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>14</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3e édition, Paris, Puf, 1966, p. 36.

del suo insegnante. Questo atteggiamento pedagogico ci ricorda l'adagio *Discat a puero magister* ("che il maestro impari dal suo allievo") che, secondo Daniel Hameline, è la chiave di volta della Nuova Educazione. Del resto, questo adagio è stato ripreso dallo stesso Bachelard quando ha sottolineato, ad esempio, che il desiderio segreto del maestro è quello di continuare a essere uno scolaro in una scuola che rimane il modello più alto di vita sociale<sup>15</sup>. Già in *Lautréamont* (1939) Bachelard si chiedeva: "Come può un'educazione arbitraria, in cui il maestro si nutre 'con fiducia delle lacrime e del sangue dell'adolescente', non lasciare rancori inespugnabili nel cuore del giovane?"<sup>16</sup>. L'analisi della scienza, che Gaston Bachelard insegnava nella scuola di Bar-sur-aube, si rinnova attraverso la psicologia della formazione della mente scientifica (storia culturale e formazione individuale), e quindi dell'istituzione scolastica e poi del laboratorio. Il filosofo mette in evidenza il ruolo degli ostacoli psicologici alla conoscenza astratta attribuibili alle proiezioni immaginative soggettive. Ciò che implica l'elaborazione di una pedagogia scientifica, sviluppata nella sua opera *Il nuovo spirito scientifico* (1934), dove critica il riduzionismo del metodo cartesiano in un capitolo ormai classico: il capitolo VI<sup>17</sup> – "Epistemologia non cartesiana"<sup>18</sup>. Per Bachelard, la scienza è un processo polemico di rottura, di negazione del sapere corrente. Ciò che caratterizza il "nuovo spirito scientifico" è la costruzione di nuovi presupposti epistemologici che si allontanano dall'idea che la scienza "scopra" la realtà, per postulare la facoltà creativa della scienza che forma, deforma e riforma i concetti, mentre la fantasticheria poetica si preoccupa di sperimentare la metamorfosi delle immagini<sup>19</sup>. Così, la pedagogia scientifica dovrebbe stimolare una pratica scientifica critica e riflessiva<sup>20</sup>. In *La*

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, Librairie José Corti, 1939, p. 45.

<sup>17</sup> Bachelard, G., *Le Nouvel Esprit Scientifique*, 10e édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1968, pp. 104-137.

<sup>18</sup> Si veda il capitolo di Vincent Bontems – La méthode non cartésienne selon Gaston Bachelard et Ferdinand Gonseth, 2013, in Delphine Kolesnik-Antoine (ed.), *Qu'est-ce qu'être cartésien ?*, ENS Éditions, Lyon 2013, pp. 567-580: "Non-cartesianismo" è un'espressione che Gaston Bachelard introdusse nel *Nouvel esprit scientifique* del 1934 per analogia con le geometrie non euclidee. In seguito l'ha usata spesso nelle sue opere epistemologiche. [...] Tuttavia, non bisogna fraintendere il significato del "non" di "non-cartesiano": non si tratta di una negazione assoluta. Il non-cartesianesimo non è *anticartesianesimo* anche se, in prima istanza, indica la necessità di una rottura epistemologica con la pretesa cartesiana di offrire un fondamento assoluto, certo e definitivo alla conoscenza. In una seconda fase, il non-cartesianesimo mira ad amplificare l'intenzione originaria del cartesianesimo. [...] Il non-cartesianesimo corrisponde quindi a una demarcazione, poi a un rovesciamento e infine a una reintegrazione, o addirittura a una rifondazione del cartesianesimo, purché non si dimentichi che si tratta proprio di sfuggire a qualsiasi fondamento assoluto.

<sup>19</sup> Fabre, M., *Bachelard educator*, Paris, PUF, 1995, p. 3.

<sup>20</sup> Castelão-Lawless, T., La Philosophie Scientifique de Bachelard aux États-Unis : Son Impact et son Défi pour les Études de la Science, in Gayon, J. ; Wunenburger, J.-J., (eds.) *Bachelard dans le monde*, Paris, PUF, 2000, pp. 77-94; Tiles, M., *Technology, Science and Inexact Knowledge: Bachelard's Non-Cartesian Epistemology*, in Gutting, G. (ed.). *Continental Philosophy of Science*, Oxford, Blackwell, Oxford, 2005, pp. 157-175.

*formazione della mente scientifica*<sup>21</sup>, Bachelard afferma la necessità di riorganizzare completamente il sistema di conoscenza (“La testa ben fatta deve essere rifatta”). La conoscenza rende l’uomo una specie mutante che deve cambiare, il che rende la pedagogia un processo senza fine. In questo senso, l’opera di Bachelard è un invito a una pedagogia veramente votata all’idea di un razionalismo aperto, o meglio di un “*surrationalismo*”, il cui potenziale ermeneutico, al centro del vecchio dibattito sull’importanza del razionalismo, non è ancora stato scoperto.

Nel contesto di una pedagogia dialogica, possiamo quindi chiederci: come possono gli educatori e i pedagogisti valorizzare gli aspetti positivi dell’immaginazione creativa nella loro pratica educativa? Come conciliarla con le esigenze di una cultura razionale (scientifica) che è propria della logica dell’apprendimento scolastico, cioè della relazione pedagogica? Così, sotto l’influenza di questo spirito, richiamiamo l’attenzione sulle implicazioni di una “pedagogia del no” (Georges Jean), in debito con la *Filosofia del non* di Gaston Bachelard (2012), per lanciare le basi di un “Nuovo Spirito Pedagogico” (NEP)<sup>22</sup> che cerca di formare un essere immaginante capace di vivere intorno ai due poli costitutivi della nostra vita psichica (poli diurno e notturno). In altre parole, parliamo di un essere capace di vivere sul sentiero della “doppia cultura”: quella dedicata alla razionalità, affrontata attraverso la storia, l’epistemologia e la psicologia della scienza (sotto l’influenza dell’*Animus*), e quella dedicata all’immaginazione, in particolare al sogno ad occhi aperti di fronte al mondo e alle creazioni artistiche, compresa la scrittura poetica (sotto l’influenza dell’*Anima*). D’altra parte, anche l’immaginazione, più individuale, è invitata a liberarsi dagli ostacoli cognitivi e psicoanalitici (conoscenze culturali, super-io, ecc. che impoveriscono le immagini – metafore), a liberare la sua forza creativa seguendo il desiderio e la volontà di novità, all’incrocio (complesso) tra inconscio, cogito e super-io. In entrambi i casi, si tratta di trasformare la mente. La pedagogia bachelardiana è dunque una “filosofia dialogica”<sup>23</sup> che presuppone una pedagogia del dialogo tra pensiero (scienza – *logos* – *animus*) e immaginazione (cosmologia poetica – *mythos* – *anima*). Sebbene si tratti, come ammette lo stesso Bachelard, di “due discipline difficili da equilibrare”<sup>24</sup>, è proprio questa la sfida che ci attende. Secondo Bachelard, infatti, una delle funzioni di questo tipo di pedagogia è quella di conciliare la vita razionale (l’esperienza vissuta dell’uomo diurno) e la vita onirica (l’esperienza vissuta dell’uomo notturno)<sup>25</sup> per porre le basi di una pedagogia capace di integrare questa “doppia cultura continua” di cui parla Georges Jean: una doppia cultura caratterizzata da un lucido onirismo (l’attività

<sup>21</sup> Bachelard, G., *La formation de l’esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1938, p. 15.

<sup>22</sup> Duborgel, B., *Imaginaire et pédagogie. De l’iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Privat, 1992, p. 246-252.

<sup>23</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966, p. 11-23.

<sup>24</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 152.

<sup>25</sup> Cfr. Georges Jean, *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, 1983, L’homme diurne et l’homme nocturne, pp. 106-110.

dell'immaginazione) e da una ragione conquistatrice (l'attività della mente)<sup>26</sup>. In altre parole, si tratta davvero di un tipo di pedagogia capace di conciliare sia un lucido onirismo (un'immaginazione che inventa nuova vita e nuovo spirito) sia una ragione conquistatrice, nel senso di una pedagogia “degli 'occhi fertili', degli 'occhi fecondi'”<sup>27</sup>.

In sintesi, le questioni della condivisione e della trasmissione dei contenuti della mente, così come le condizioni di una trasformazione del soggetto, da parte di altri o di se stessi, sono al centro della filosofia di Gaston Bachelard. Egli distingue una specifica pedagogia della scienza, legata alle buone pratiche della scuola e del laboratorio; ma se l'immaginazione deve essere sorvegliata, deve anche essere stimolata, nel e attraverso il sogno ad occhi aperti e la creazione artistica. Non si tratta forse di un paradosso o almeno di un'ambivalenza educativa? Tuttavia, gli ostacoli all'innovazione razionale e alla creazione estetica non sono forse della stessa natura? Come possiamo educare i due poli della mente per lo stesso uomo?

Gli articoli presentati nelle sezioni *La lettera* e *Lo spirito* costituiscono un contributo al dialogo sulle questioni sollevate sopra, ma permettono anche a ciascuno, dal proprio punto di vista, di leggere l'opera di Bachelard alla luce di una pedagogia e persino di una filosofia dell'educazione nel segno sia di una filosofia della cultura sia di quella che Bachelard designa come “città scientifica”, dove il dialogo tra maestro e discepolo è fortemente incoraggiato:

Inoltre, la città scientifica presenta, al suo interno, una tale attività di differenziazione che possiamo ormai prevedere che si porrà sempre come trascendenza non solo rispetto al sapere abituale, ma anche rispetto al sapere della prima cultura. Qualsiasi filosofia della cultura deve accettare l'idea di livelli pedagogici. Ogni cultura è legata a un piano di studio, a un ciclo di studio. L'uomo che si dedica alla cultura scientifica è un eterno scolaro. La *scuola* è il più alto modello di vita sociale. Rimanere uno scolaro deve essere il desiderio segreto di un insegnante.<sup>28</sup>

Bachelard magnifica il modello scolastico concepito come luogo dell'intersoggettività e dell'insegnamento nel quadro di una pedagogia dialogica: “Ci sono qui elementi di una pedagogia dialogica, la cui potenza e novità non si sospettano se non si partecipa attivamente a una città scientifica”<sup>29</sup>. Si capisce allora che i diversi livelli pedagogici che compongono la relazione educativa sono concepiti a partire da una determinata cultura scientifica e da un razionalismo pedagogico per costituire e affermare un sapere pedagogico che pretende di essere aperto al nuovo: “Si tratta insomma di realizzare profondamente, filosoficamente, ogni esperienza di novità. Questo rinnovamento non può essere realizzato in profondità senza una

<sup>26</sup> Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 193-199; p. 148-150.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>28</sup> Bachelard, G., *Le Rationalisme Appliqué*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966, p. 36.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 37.

disponibilità dello spirito filosofico, disponibilità che necessita di una polifilosofia più o meno esplicita”<sup>30</sup>.

Il contributo bachelardiano alla riflessione su un nuovo paradigma scolastico, in cui epistemologia e poetica si incontrano, può essere pensato a partire da quello che il filosofo chiamava il complesso di Prometeo. Questo complesso sprona a difendere l’atto creativo come risultato della negazione e della disobbedienza e prevede l’errore come una via non necessariamente negativa, ma piuttosto come un possibile percorso d’accesso alla novità pedagogica<sup>31</sup>. Questa nuova pedagogia, creativa ed emancipatrice, riunisce in modo complementare i lati della scienza e della poesia presenti nell’opera di Bachelard, sotto l’egida della “pedagogia del no”, o anche di una “pedagogia del contro e del verso”<sup>32</sup>.

Si tratta di un tipo di pedagogia che sostiene un’educazione il cui ideale è formare uno scolaro sensibile alla dimensione scientifica, poetico-letteraria e artistica. In altre parole, Bachelard aiuta a riflettere sulla *libido educandi*, cioè sul processo di apprendimento a partire dagli approcci dell’epistemologia, della letteratura, della poetica e dell’immaginazione. Alla luce di questi approcci, l’esercizio dell’apprendimento, come trattato, ad esempio, ne *L’Intuition de l’Instant* (1932), sembra illustrare le virtualità che animano una bachelardiana “pedagogia del no”, la cui dialettica maestro-discepolo e quella di una filosofia dialogica, come base di ogni progresso della conoscenza, sembrano essere modelli pedagogici di successo.

Alla luce di quanto detto, possiamo sottolineare che, sebbene Bachelard non si sia dedicato specificamente alle scienze dell’educazione (pedagogia generale e filosofia dell’educazione), la sua opera presenta diversi elementi fondamentali, come vedremo nel corso degli articoli pubblicati, per il rinnovamento dell’educazione attraverso una pedagogia che concili il rigore epistemologico della scienza in continua rivoluzione con la forza creativa dell’immaginazione e della fantasticheria. Bachelard sembra essere profondamente abitato da un desiderio pedagogico – una pedagogia della ragione aperta, una pedagogia della scoperta in cui l’immaginazione gioca un ruolo fondamentale, come si legge in *La poétique de la rêverie* (1984), dove il risveglio e lo stupore dell’intelligenza devono molto alle facoltà della meraviglia: “Sognare sogni e pensare pensieri, sono senza dubbio due discipline difficili da equilibrare”<sup>33</sup>. Tuttavia, è davvero una scommessa, forse anche un’avventura audace, quella che Bachelard ha intrapreso nel suo percorso di scolaro e di insegnante.

Con questo numero ci auguriamo che la pedagogia di Bachelard, incentrata sulla formazione, contribuisca alla riflessione dedicata alle scienze dell’educazione e

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>31</sup> Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, pp. 141-144; 180-182.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 105-177.

<sup>33</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 1984, p. 152; Jean, G., *Bachelard, L’Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, pp. 123-124.

alla “vita delle immagini”<sup>34</sup> una vita che cerca sempre di conciliare la formazione scientifica (la via razionale) e quella poetica (la via immaginativa), nella speranza che questa doppia formazione possa contribuire alla formazione di una “umanità *bifronte*”, cioè un’umanità capace di conciliare il senso dell’astratto e quello del concreto (*animus*), il mondo dei concetti e quello delle immagini (*anima*)<sup>35</sup>.

Alberto Filipe Araújo  
 Università del Minho  
 afaraujo@ie.uminho.pt

Rogério de Almeida  
 Università di San Paolo  
 rogerioa@usp.br

Editoriale

<sup>34</sup> Wunenburger, J.-J., *La vie des images*, Grenoble, PUF, 2002.

<sup>35</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d’une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 2012, p. 216-217; Chimento, C., *Gaston Bachelard: Critic of Science and the Imagination*. London and New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2001; Barbosa, E.; Bulcão, M., *Bachelard. Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2004; Gambardella, A. P., *Pedagogia tra ragione e immaginazione. Riflessioni sul pensiero di Gaston Bachelard*, Napoli, Liguori Editore, 1983; Mcallester, M. (Edit. by), *The Philosophy and Poetics of Gaston Bachelard*, Washington, D. C., University Press of America, 1989; Smith, R. C., *Gaston Bachelard, Revised and Updated: Philosopher of Science and Imagination*, New York, State University of New York Press, 2017.



« The Letter »

« La Lettre »

« La Lettera »



## Marly Bulcão

### *Gaston Bachelard : pour une pédagogie de l'erreur, de la désobéissance et de la nouveauté*

L'œuvre de Gaston Bachelard, à travers ses deux chemins, l'épistémologie et la poétique, nous conduit à la conclusion que le but premier de l'homme doit être de faire confiance en la puissance de l'acte dynamique et créateur de la raison et de l'imagination. Ce n'est qu'ainsi que celui-ci pourra vivre l'extase de la création, à travers la nouveauté et, d'autre part, atteindre la croissance spirituelle. En ce sens, on peut dire que la pédagogie de Bachelard est une pédagogie qui exalte la création de nouveaux concepts et de nouvelles images.

L'ampleur, la richesse et la complexité de l'œuvre bachelardienne permettent de trouver dans l'épistémologie et dans la poétique d'importantes considérations qui concernent la question de l'éducation et de la notion d'école, bien qu'il n'existe aucun ouvrage du philosophe consacré exclusivement à ce thème.

Nous constatons, d'autre part, que sont fréquentes les analyses bachelardiennes sur l'éducation et sur la pédagogie, fragmentées tout au long de son œuvre, et que le philosophe en vante également l'importance pour la formation de l'homme. Nous avons donc décidé, dans ce travail, de retenir trois aspects qui se détachent dans l'œuvre de Bachelard et qui peuvent mieux expliquer les principes pédagogiques qui lui sont inhérents. Tournons-nous donc vers la question de l'erreur, de la désobéissance et de la nouveauté qui, en plus d'être des questions liées les unes aux autres et d'être des thèmes constamment discutés par le philosophe, pourront nous conduire à un nouveau modèle d'école qui aurait pour objectif central l'acte de création.

Pour comprendre la question de l'erreur chez Bachelard, nous devons reprendre la critique du *cogito* de Descartes qui s'esquisse tout au long de l'œuvre bachelardienne et qui, dans le texte *L'idéalisme discursif*<sup>1</sup>, est largement travaillée. Il s'agit d'un des textes les plus intéressants de l'œuvre du philosophe, qui fait partie du livre *Études*, et dans lequel la critique de la perspective cartésienne nous conduit directement à la notion d'erreur, en montrant son importance dans l'acte de connaissance.

Comme on le sait, l'intention de Descartes est de trouver un îlot de certitude, un principe premier évident qui se manifeste dans le *cogito*, puisque douter et penser assurent au sujet qui pense son existence en tant qu'être pensant. Le *cogito* est

<sup>1</sup> Bachelard, G., « L'idéalisme discursif », in Id., *Études*. Paris, Vrin, 1970. p. 87.

donc pour Descartes un fondement évident, et par conséquent vrai, sur lequel il serait possible d'édifier toutes les autres connaissances. Celles-ci, à leur tour, en étant ancrées dans un principe évident, auraient leur vérité garantie. Il est important de souligner que, pour arriver au *cogito*, Descartes a utilisé le doute méthodique qui a servi à discréditer tout principe ou toute connaissance ayant subi le choc du doute. En ce sens, le *cogito* a été le seul à résister au doute universel et hyperbolique, par lequel les autres connaissances ont été éloignées comme fausses.

Dans *L'idéalisme discursif*, Bachelard montre qu'aucune idée, fruit d'une intuition immédiate, ne peut être objective, puisqu'il faut, pour qu'une idée s'impose comme vérité, que celle-ci présente le processus à partir duquel elle a été constituée. Il montre également qu'on ne peut parler ni de sujet ni d'objet originellement existants, puisque tout deux se constituent, de façon oscillatoire, tout au long du processus de connaissance : « il est aussi difficile de se reconnaître comme sujet pur et distinct que d'isoler des centres absolus d'objectivation. Rien ne nous est pleinement et définitivement donné, pas même nous-mêmes à nous-mêmes. La direction générale où nous devons chercher l'objectivité ne se reconnaît pas à un indice initial »<sup>2</sup>. Dans le même texte, Bachelard affirme :

L'idéalisme immédiat, qui prend son départ dans une intuition globale donnant à la fois le sujet et l'objet, est ainsi doublement fautif : il est fautif en posant un sujet originellement constitué, alors que l'esprit est une valeur d'ordre essentiellement dynamique qui ne se manifeste pleinement qu'au moment de la reconstitution active et hiérarchique, comme la conscience bivalente d'un renoncement et d'un développement. L'idéalisme immédiat est encore fautif sur le terrain objectif quand il prétend prendre l'idée comme un absolu qu'on peut dégager par une analyse, alors qu'une idée est toujours solidaire de corrélations.<sup>3</sup>

Par une argumentation surprenante, Bachelard propose que, à la place de l'idéalisme subjectif cartésien, on défende un idéalisme discursif. Le premier, selon lui, est un idéalisme monotone, puisqu'il résulte d'une intuition immédiate qui est une attitude passive, tandis que le second, appuyé sur la discursivité, la polémique et la rectification, « commence dans la lenteur et la peine ; mais son inachèvement est une promesse de vigueur »<sup>4</sup>. L'idéalisme prôné par Bachelard résulte d'un travail et d'une argumentation que l'on retrouve dans la "cité scientifique", où le savoir est le résultat d'échanges d'idées, de polémiques, de discussions efficaces. Ainsi, à la place du *cogito*, c'est le *cogitamus* qui permet d'atteindre la vérité.

Pour Bachelard, l'idéalisme immédiat cartésien est donc faux, dans la mesure où il ne reconnaît pas le dynamisme de l'esprit qui ne peut se manifester pleinement que de manière active et dynamique. Il est également faux parce qu'il prend le *cogito* comme un absolu, tandis que, dans la pensée bachelardienne, la connaissance se construit par ruptures, par rectification du savoir antérieur, par refus de la tradition, ayant un caractère progressif éminemment historique.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 92-93.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 91.

D'où le fait que Bachelard défende la thèse que l'erreur est positive. Dans *L'idéalisme discursif*, il affirme avec conviction que : « la première et la plus essentielle fonction de l'activité du sujet est de se tromper »<sup>5</sup>. Pour lui, une idée n'est vraie que lorsqu'elle résulte de la négation d'erreurs. Il n'y a donc pas de vérité première, mais des premières erreurs. C'est à travers la rectification du savoir antérieur qu'on construit une connaissance objective et vraie.

Avec les progrès de la science, les théories et concepts antérieurs deviennent des obstacles épistémologiques et doivent être considérés comme des erreurs, car ils constituent des blocages au progrès de la connaissance scientifique. Dans ce cas, ils doivent être rectifiés, conduisant ainsi à de nouvelles théories qui s'imposent comme vérité.

C'est ce qui s'est passé au XXe siècle avec certaines théories comme celles de la relativité, de la mécanique quantique et des géométries non euclidiennes. Dans le cas de la relativité, par exemple, elle est issue de la rectification de principes newtoniens, en s'imposant comme vérité plus actuelle. Il convient de noter que le système einsteinien, bien qu'il ait rectifié certains principes de la théorie de Newton, en plus d'être considéré comme un progrès du savoir, ne représente pas un rejet total de la théorie précédente, mais une contraction ou réduction de celle-ci. La théorie de la relativité, en rectifiant certains principes newtoniens qui étaient en vigueur, s'impose comme plus complète, réussissant ainsi à traiter la théorie de Newton comme partie intégrante et restreinte du nouveau système.

En nous tournant vers la poésie, nous constatons aussi la nécessité d'éloigner les images premières, qui s'emmagasinent peu à peu dans l'esprit, devenant sclérosées. Ce sont des obstacles à l'acte de création de nouvelles images et elles doivent être éloignées. Dans *L'air et les songes*, cela apparaît très clairement lorsque Bachelard dit : « on veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or elle est plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer des images. S'il n'y a pas de changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas d'imagination, il n'y a pas d'action imaginante »<sup>6</sup>.

Nous pouvons alors conclure que l'imagination travaille, de la même façon que la raison contre la perception, contre l'apparence. Bachelard prône l'image des poètes, image qui n'est pas reproductrice, mais qui est, au contraire, créatrice d'un monde surréel né de l'acte de création.

Si la vérité émerge de la défaite d'une idée antérieure, le processus de connaissance a lieu lorsque l'esprit, prenant conscience de soi-même, construit peu à peu des idées nouvelles et originales, à travers les rectifications d'erreurs qui agissaient comme des obstacles au progrès du savoir. En ce sens, pour atteindre l'objectivité, des manœuvres lentes sont nécessaires, ainsi que des refus et des déconstructions, afin de replacer l'objectivité et la vérité sur un faisceau d'illusions passées :

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>6</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, Paris, José Corti, 1985, p. 7.

Si l'objectivité a besoin d'être reconquise, elle a besoin aussi d'être perdue pour qu'on en sente le prix et le sens, pour qu'on l'éprouve sur des plans divers et qu'on lui donne le soutien des corrélations. C'est au point qu'on peut proposer un paradoxe pédagogique à la base même de la culture : l'objectivité d'une idée sera d'autant plus claire, d'autant plus distincte qu'elle apparaîtra sur un fond d'erreurs plus profondes et plus diverses.<sup>7</sup>

Il s'ensuit que toute objectivité procède de la rectification d'erreurs et que l'objet rationnel est un objet rectifié, un *sur-objet*, ou encore une *non-image*. Comme l'affirme Bachelard, on ne peut atteindre la vérité sans passer par l'erreur : « une vérité n'a son plein sens qu'au terme d'une polémique. Il ne saurait y avoir de vérité *première*. Il n'y a que des erreurs *premières*. [...] Plus complexe sera son erreur, plus riche sera son expérience. L'expérience est très précisément le souvenir des erreurs rectifiées. L'être pur est l'être détrompé »<sup>8</sup>.

L'affirmation de la positivité de l'erreur conduit aussi à une critique cinglante de la mémoire qui apparaît comme une constante dans l'œuvre bachelardienne. Pour le philosophe, « on confond presque toujours l'action décisive de la raison avec le recours monotone aux certitudes de la mémoire »<sup>9</sup>.

Comme le montre Bachelard, la raison doit assumer sa fonction turbulente et agressive pour éloigner les connaissances sclérosées qui stagnent dans le port sûr de la mémoire et empêchent la raison de marcher vers la nouveauté. Selon le philosophe, « pour penser, on aurait d'abord tant de choses à désapprendre »<sup>10</sup>.

La thèse bachelardienne selon laquelle l'erreur est positive apporte des contributions importantes à la pédagogie et à l'éducation. Habituellement, l'erreur est associée au manque de connaissances, mais, selon Bachelard, l'erreur est un obstacle au progrès du savoir et, une fois rectifiée, elle stimule et dynamise la construction de nouvelles idées et de nouvelles théories qui, en étant plus actuelles et complètes, sont plus vraies. En ce sens, l'erreur est mieux dévoilée par une analyse régressive, tout au long de l'histoire des sciences.

En prenant comme maxime pédagogique la positivité de l'erreur dans la construction de nouveaux concepts et dans la création de nouvelles images, Bachelard préconise que la véritable école doit remplacer l'esprit dogmatique et conservateur par l'esprit créateur. Considérant l'homme comme une espèce mutante qui se construit et se reconstruit sans cesse, par la négation des savoirs antérieurs, le rôle de l'école doit être de stimuler la rébellion contre les connaissances imposées par la tradition qui sont conservées dans la mémoire sans une remise en question critique. L'éducation doit exalter la pratique réflexive qui, par la critique, conduit au dépassement de tout savoir qui est cristallisé dans la mémoire.

Bachelard combat ainsi la thèse selon laquelle l'étudiant ou le chercheur est une table rase, sur laquelle s'inscrivent peu à peu les connaissances. En effet, l'élève n'arrive pas à l'école en étant vierge de connaissances, mais, au contraire, il apporte

<sup>7</sup> Id., *L'idéalisme discursif*, cit., pp. 88-89.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Bachelard, G., « Le surrationalisme », in Id., *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972, p. 7.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

avec lui des convictions et des savoirs imposés par la société, qui constituent souvent des erreurs à déconstruire.

C'est en ce sens que Bachelard définit la pédagogie comme *le travail de l'erreur*. Celle-ci n'est possible qu'en tant que critique du savoir antérieur, du langage et des images premières. Comme l'affirme le philosophe :

Il ne nous semble pas, en effet, qu'on puisse comprendre l'atome de la physique moderne sans évoquer l'histoire de son imagerie, sans reprendre les formes réalistes et les formes rationnelles, sans expliciter le profil épistémologique. L'histoire des divers schémas est ici un plan pédagogique inéluctable. [...] Nous dirions donc volontiers que l'atome est exactement la *somme des critiques* auxquelles on soumet son image première.<sup>11</sup>

Dans l'ouvrage *La psychanalyse du feu* et dans le recueil *Fragments d'une poétique du feu*, Bachelard développe ce qu'il appelle le *Complexe de Prométhée*. Nous reprendrons cette notion pour discuter de deux aspects qui lui sont inhérents et que nous estimons importants pour les thèses pédagogiques défendues par Bachelard.

Je crois qu'il est indispensable de commencer par éclaircir la signification du terme *complexe* dans le contexte de la pensée bachelardienne, car le philosophe, en tant que critique de la psychanalyse, va donner au terme *complexe* une connotation bien spécifique. Dans ce sens, rien de mieux que de recourir aux mots de Bachelard lui-même qui, dans *Fragments d'une poétique du feu* nous enseigne : « il y a en l'homme une véritable *volonté d'intellectualité* [...]. Nous proposons donc de ranger sous le nom de *Complexe de Prométhée* toutes les tendances qui nous poussent à *savoir* autant que nos pères, plus que nos pères, autant que nos maîtres, plus que nos maîtres »<sup>12</sup>.

À la lecture de l'affirmation bachelardienne qui figure dans *Fragments d'une poétique du feu* : « le Prométhée poétique nous invite à une esthétique de l'humain »<sup>13</sup>, nous avons l'audace de paraphraser le philosophe en écrivant : *le Prométhée poétique nous invite à une pédagogie de l'humain*.

Pour comprendre ce que nous venons de dire, il faut donc souligner les deux aspects du *Complexe de Prométhée*, auxquels nous nous sommes référés précédemment et qui sont mis en lumière par Bachelard, en précisant que le héros grec symbolise des attitudes qui doivent être prises comme des principes pédagogiques.

Le premier aspect qu'on peut retenir de la figure mythique du héros est la tendance au dépassement de soi-même. Pour tirer parti de l'humanisme psychologique de l'image de Prométhée, il faut donc appréhender celui-ci comme l'être qui correspond à un besoin de *plus-être*. Il convient de souligner que la volonté d'intellectualité et de savoir, représentée par le *Complexe de Prométhée* ne doit pas être comprise dans son acception pragmatique. Pour Bachelard, lorsque nous rattachons la volonté d'intellectualité à la préoccupation de l'utile, nous la sous-estimons.

<sup>11</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non*, Paris, PUF, 2002, p. 139.

<sup>12</sup> Id., *Fragments d'une poétique du feu*, Paris, PUF, 1988, p. 124.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 107.

Dans ce sens, ce qu'il importe de capter initialement du prométhéisme vécu, c'est ce qui nous donne un élan vers le *plus-être*. Comme l'affirme Bachelard : Prométhée est alors un *plus qu'homme*<sup>14</sup>. Ainsi, le sujet, en essayant d'aller au-delà de sa limite et en accédant au poétique et à l'imagination créatrice, devient un *sur-homme*.

Le deuxième aspect qui mérite d'être souligné dans le *Complexe de Prométhée*, c'est que le héros s'y impose en tant que symbole de la désobéissance. L'actualité du *complexe prométhéique* tient justement au fait que le héros, qui a volé le feu de la demeure des dieux, incarne la tentation de désobéir. Du mythe de Prométhée nous devons donc retenir l'impulsion de désobéissance, puisqu'*il faut désobéir aux pères pour faire mieux que les pères*<sup>15</sup>.

En cherchant donc à porter sur le terrain de la pédagogie et de l'apprentissage la réflexion bachelardienne sur le *Complexe de Prométhée*, nous pouvons déduire du premier aspect, ci-dessus évoqué, que l'éducation doit être régie par le principe qu'il appartient à l'enseignant d'encourager l'élève à tenter de se dépasser, l'amenant à se jeter dans les régions d'imprudence, pour qu'il puisse vivre l'aventure du nouveau, par les voies de la raison et de l'imagination.

Le deuxième aspect dévoilé par le *Complexe de Prométhée* apparaît déjà très clairement dans les révolutions scientifiques. Bachelard, en se tournant vers le champ de bataille de la science de son temps, montre que les ruptures instaurées par les géométries non euclidiennes, par la théorie de la relativité et par la mécanique quantique sont le résultat d'un acte de désobéissance. « L'histoire des hommes en ses progrès est une suite d'actes prométhéens. Mais, dans le tissu même d'une vie individuelle, l'autonomie conquise est faite d'une série de menues désobéissances prométhéennes, de désobéissances adroites bien associées, patiemment poursuivies »<sup>16</sup>.

Les nouvelles théories ont ainsi émergé en raison de la négation de principes précédents. En dénonçant les ruptures de ces théories avec les précédentes, Bachelard défend, d'une part, que le chemin de progrès de la connaissance passe par la rectification et le renouvellement d'idées, par lesquels la raison se refait, élargissant ainsi sa rationalité. Il montre, d'autre part, qu'en s'engageant dans ce processus de refus et de désobéissance à ce qu'il a reçu de la tradition, le sujet lui-même se renouvelle, en assurant ainsi sa croissance spirituelle :

D'un sourire, vous déconcertez cette raison tout élémentaire qui s'accorde le droit de propriété absolue sur ses éléments. Vous assouplissez cette raison dogmatique en lui faisant jouer de l'axiomatique. Vous lui apprenez à désapprendre pour mieux comprendre. Que de variété dans cette désorganisation du rationalisme sclérosé ! Et réciproquement, que de variations sur les thèmes surrationnels ; que de mutations brusques pour les esprits soudainement dialectisés!<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Bachelard, G., *Fragments d'une poétique du feu*, cit., p. 117.

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 125-126.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Bachelard, G., *Le surrationalisme*, cit., pp. 9-10.

La raison, pour Bachelard, ne se réduit donc pas à la répétition monotone des idées considérées comme définitives et de vérités qui nous sont peu à peu imposées tout au long de la vie. Et si la raison n'est jamais la tradition, la pédagogie doit avoir pour but principal d'enseigner comment arriver à la construction de nouvelles idées, tout en niant, dans un acte de désobéissance, les enseignements imposés par la société qui n'ont pas passé au crible de la critique.

Comme on peut le voir, lorsqu'on analyse le *Complexe de Prométhée*, du point de vue de la poétique, la conclusion est similaire à celle des œuvres épistémologiques, puisque l'imagination ne doit pas avoir pour fonction de reproduire le réel. L'acte d'imaginer implique donc de renier le perçu, de refuser les images cristallisées dans la mémoire, de créer un monde surnaturel, réalisant ainsi ce que Bachelard appelle la *surbhumanité*. Le but de l'imagination est d'être créative et, dans une orgie de liberté, de pouvoir emmener le sujet imaginant dans un envol ascendant et vertical, indispensable à la formation pleine de l'être humain.

En ce sens, Bachelard prône, tant en épistémologie qu'en poétique, que l'acte de création se nourrit de la négation et de la désobéissance à ce qui a été préalablement appris par l'éducation et par la socialisation, en amenant ainsi l'homme à accéder à des valeurs véritablement humaines. Dans son ouvrage *Lautréamont*, le philosophe affirme :

Le maître, en son orgueil d'enseigner, s'établit chaque jour comme père intellectuel de l'adolescent. L'obéissance qui, dans le règne de la culture, devrait être une pure conscience du vrai, prend alors, du fait de la paternité usurpée des maîtres, un goût insupportable d'irrationalisme. Il est irrationnel d'obéir à une loi avant d'être convaincu de la rationalité de la loi.<sup>18</sup>

Plus loin, Bachelard conclut :

Alors la vie vertueuse est une vie trop monotone, un morceau tout nu d'obéissance, de même que la vie littéraire est une vie trop scolaire, très fidèle aux héros de l'école, un morceau tout froid d'éloquence. La vie et le verbe réel doivent être des révoltes, des révoltes conjuguées, des révoltes éloquentes. Il faut donc dire sa révolte, il faut la dire à son maître, à ses maîtres, au Maître.<sup>19</sup>

Ainsi, en épistémologie et en poétique, Bachelard soutient que connaître ou imaginer signifie s'aventurer dans un monde nouveau, en faisant de l'abrupt et de l'exceptionnel une nouvelle règle, signifie se lancer dans l'aventure de la construction d'idées et d'images nouvelles, par désobéissance aux enseignements légués par la tradition. Il affirme en épistémologie que « les connaissances longuement amassées, patiemment juxtaposées, avaricieusement conservées sont suspectes. Elles portent le mauvais signe de la prudence, du conformisme, de la constance, de la lenteur »<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, José Corti, 1939, p. 71.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>20</sup> Bachelard, G., *Le surrationalisme*, cit., p. 11.

Il montre en poétique que l'imagination marche aussi dans le sens de la nouveauté. Dans *L'air et les songes*, il écrit que « l'imagination invente plus que des choses et des drames, elle invente de la vie nouvelle, elle invente de l'esprit nouveau ; elle ouvre les yeux qui ont des types nouveaux de vision »<sup>21</sup>.

Comme on peut le voir, dans les deux chemins bachelardiens, l'objectif premier est de mettre l'accent sur la confiance en l'acte dynamique et créateur de la raison et de l'imagination. De là, le fait que l'éducation ait pour objectif premier d'amener l'enfant ou l'adulte à se déconstruire pour expérimenter la fonction de l'irréel, en atteignant ainsi l'extase de la création de la nouveauté et par conséquent la croissance spirituelle.

Dans *La psychanalyse du feu*, Bachelard affirme :

Dès lors, puisque les inhibitions sont de prime abord des interdictions sociales, le problème de la connaissance personnelle du feu est le problème de la *désobéissance adroite*. L'enfant veut faire comme son père, loin de son père, et de même qu'un petit Prométhée il dérobe des allumettes. Il court alors dans les champs et, au creux d'un ravin, aidé de ses compagnons, il fonde le foyer de l'école buissonnière.<sup>22</sup>

Dans son ouvrage *Lautréamont*, Bachelard affirme avec conviction qu'« au fond, résister aux images du Feu ou résister aux images de la Vie, c'est la même chose. Une doctrine qui résiste aux images premières, aux images déjà faites, déjà enseignées, doit résister aux premières métaphores »<sup>23</sup>. Il conclut ensuite en disant que « pour nous, le choix est fait : pensée et poésie nouvelles réclament une rupture et une conversion. La vie doit vouloir la pensée. Aucune valeur n'est spécifiquement humaine si elle n'est pas le résultat d'un renoncement et d'une conversion »<sup>24</sup>.

Jean-Jacques Wunenburger, qui a publié plusieurs ouvrages sur la pensée de Bachelard, fait une remarque intéressante sur la proposition pédagogique du philosophe dans le texte *Éducation aux images*. Il affirme : « la finalité de l'éducation ne peut plus se ramener à la formation d'un homme unidimensionnel, telle que la soutient une idéologie unilatéralement rationaliste [...] Car la tâche de l'école et de l'éducation en général est bien de déployer la double dimension de toute humanité »<sup>25</sup>.

La proposition pédagogique bachelardienne qui part de la rectification de l'erreur et de la désobéissance au passé doit faire de la négativité le moyen de construire des concepts et des images, en élevant l'esprit humain à double visage, à travers une force ascendante et verticale. Wunenburger ajoute plus loin que « l'être profond de l'homme se déploie irréductiblement selon deux modalités, celle d'un rapport volontariste, viril au monde qui nourrit son *animus*, et celle d'un rapport intime, fusionnel, en un mot, féminin voire maternel, qui favorise son *anima* »<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> Id., *L'eau et les rêves*, cit., p. 24.

<sup>22</sup> Id., *La psychanalyse du feu*, cit., p. 29.

<sup>23</sup> Id., *Lautréamont*, cit., p. 155.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Wunenburger, J.-J., *L'éducation aux images*, in Id., *Gaston Bachelard, poétique des images*, Paris, Mimésis, « L'Œil et l'esprit », 2012, p. 216.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

En réfléchissant sur les thèmes de la positivité de l'erreur et de la désobéissance prométhéenne aux connaissances de la tradition et aux images premières, nous sommes amenés à conclure que, ainsi que la *philosophie du non*, reconnue par Bachelard lui-même, la pédagogie se présente aussi comme une *pédagogie du non*, dans la mesure où elle impose le rejet du passé, en proposant que le parcours soit toujours vers la nouveauté.

On constate aussi, tout au long de l'ouvrage, que l'éducation, pour Bachelard, implique la formation. Mais le terme de formation a un sens bien précis chez le philosophe, s'imposant comme une réforme du savoir qui progresse par rectification et du sujet qui a besoin de se déconstruire et de se transformer pour promouvoir son ascension verticale.

Il est important de dire que le processus de formation présente deux faces : l'une objective qui se réfère à la création d'un monde surnaturel, et l'autre, subjective, qui se réfère aux transformations subies par le sujet tout au long du processus cognitif et imaginatif. Il n'y a pas de sens, pour Bachelard, de penser l'élaboration scientifique ou de vivre les images poétiques sans relier ces activités aux changements que celles-ci provoquent chez le sujet.

De cette façon, la formation est fondamentalement, pour le philosophe, la réforme du sujet. On peut dire alors que l'ascension spirituelle se fait à partir d'une reprise de l'esprit, d'une reprise qui ne peut être considérée comme mémoire, comme simple répétition d'idées ou de vécus antérieurs, d'une reprise qui suppose la désobéissance du sujet contre les enseignements reçus et qui amène ainsi par la réforme de l'esprit au perfectionnement de la conscience.

En ce sens, la notion de formation comme réforme est le chemin pour arriver au nouvel esprit pédagogique proposé par Bachelard, qui servira d'influence à un type d'école qui innove, une école qui sera perçue comme un lieu de culture, d'une culture fondée sur le dynamisme de l'esprit. Apprendre implique donc un travail sur soi qui est, à la fois, rectification et négation des savoirs imposés par la tradition et, d'autre part, réaménagement des identités du sujet, progressivement dépassées par l'émergence d'un nouveau *moi*.

Le rôle de la pédagogie, pour Bachelard, doit donc être d'établir l'équilibre entre une raison qui se dépasse et une imagination dynamique et créatrice. L'enfant, selon le philosophe, parvient à atteindre cet équilibre sans effort, car en plus de posséder un trésor d'images et de vivre intensément l'onirique et le fantastique, il a, en lui-même, une raison naissante qui n'a pas encore assumé la rigidité rationnelle qui caractérise la rationalité de l'adulte. Il appartient donc à l'éducation de stimuler l'enfant à maintenir cet équilibre et de faire en sorte que l'adulte conserve en lui, tout au long de sa vie, l'esprit d'enfant, en cherchant toujours à « découvrir le noyau d'enfance qui reste au centre de la psyché humaine »<sup>27</sup>.

En ce sens, le projet éducationnel bachelardien a le présupposé d'alerter sur le fait que l'esprit d'enfant doit être permanent chez l'homme adulte. Avec cela, il est possible de tracer une pédagogie du regard jeune, d'un regard qui appréhende le monde dans sa complexité contradictoire et dynamique, d'un regard tourné vers

<sup>27</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*. Paris, PUF, 1978. p. 92.

l'avenir, en se rebellant contre les enseignements qui, sans passer au crible de la critique, sont reçus passivement par la société.

L'enfant et l'adolescent ne peuvent se former intellectuellement qu'en s'opposant, non seulement aux connaissances endormies qu'ils reçoivent, mais en s'opposant également à ceux qui les transmettent. C'est en ce sens que Bachelard fait l'éloge de l'enfant entêté qui conteste les parents ou le maître et qui, selon lui, finit, la plupart du temps, par parvenir à une connaissance positive : « Entrez, aussi dans le cœur d'un enfant entêté ; faites-le taire ; faites-lui aussi abjurer 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 qu'on conçoit comme niable. La négation est la nébuleuse dont se forme le jugement positif réel »<sup>28</sup>.

En affirmant les fondements pédagogiques de l'enseignement et de l'éducation, réunissant l'enfant et la pédagogie dans une seule question, Bachelard lance alors une alerte sur la nécessité pour l'homme d'acquérir une *double culture*, c'est-à-dire de devoir impérativement obéir à la double exigence d'un onirisme lucide et d'une raison audacieuse et agressive qui refuse de s'endormir dans le conformisme et dans la tradition.

Dans le but de favoriser la coexistence en société, l'éducation construit habituellement un *moi superficiel* qui se met à agir automatiquement selon des règles apprises. Bachelard nous enseigne comment dépasser, grâce à la désobéissance et à la négation, les niveaux de la conscience les plus superficiels, imposés par la vie quotidienne, et faire de la création le but primordial de l'homme. La véritable école doit donc proposer à l'élève d'abandonner le niveau de superficialité de la conscience, pour atteindre ce que le philosophe appelle la *sur-conscience*.

Nous considérons qu'il est important de diffuser les idées pédagogiques bachelardiennes au Brésil, car notre pays a reçu, tout au long de nombreuses années, une influence pernicieuse des pays développés, ce qui a conduit notre société à absorber les valeurs postmodernes d'ordre pragmatique qui régissent actuellement le capitalisme. Ainsi, l'objectif de l'éducation brésilienne, en général, a longtemps été de façonner l'école par les valeurs qui, dans la société postmoderne de l'actualité, ont pour fondement le pragmatisme.

À travers la lecture de la pensée bachelardienne et de ses conceptions pédagogiques humanistes, je crois qu'il est possible d'apprendre aux élèves et aux enseignants l'idéal de culture et d'éducation, sans placer les intérêts économiques et techniques comme les fins ultimes de la société.

Le but de l'éducation ne devrait donc pas être de façonner l'école par les valeurs d'ordre pragmatique qui dominent la société actuelle, mais, au contraire, de faire de l'école l'espace à travers lequel il est possible de discuter du sens de ces valeurs, en les remplaçant par des valeurs d'existence, fondées sur le véritable humanisme.

À l'occasion d'une conférence tenue à Cracovie, Bachelard affirme avec conviction que « ce n'est pas l'École qui doit être faite à l'image de la Vie, mais bien la

<sup>28</sup> Id., *La dialectique de la durée*, Paris, PUF, 2001, p. 13.

Vie qui doit être faite à l'image de l'École »<sup>29</sup>. En reprenant un texte du livre *Le rationalisme appliqué*, la phrase bachelardienne devient beaucoup plus claire. Dans ce texte, le philosophe montre que la constitution de la vérité est le résultat du dialogue qui s'établit entre maître et élève et, dans lequel, bien souvent, c'est l'élève qui s'impose, en refusant les connaissances qui seraient reçues par lui de manière totalement passive. Ainsi, la raison victorieuse n'est pas toujours la raison du plus fort, c'est-à-dire la raison du maître, mais celle de celui qui élabore les raisons et, en désobéissant à la tradition, lance la polémique avec le maître. Pour Bachelard, ce n'est donc pas l'école qui doit façonner la vie de la société, mais, au contraire, c'est la société elle-même qui doit prendre pour modèle la dynamique vécue à l'école.

La pédagogie bachelardienne est une pédagogie en état d'alerte qui vise à surmonter des obstacles et à se tourner vers la constitution de nouveaux concepts et l'utilisation d'images originales. Il ne s'agit en aucun cas d'une pédagogie passive qui reposerait sur la répétition de connaissances endormies et d'images sclérosées.

La véritable école doit donc chercher à superposer l'instinct formateur à l'instinct conservateur et dogmatique et, ainsi, continuellement remettre en question les activités scolaires elles-mêmes, en les renouvelant.

Une conclusion importante découle de la lecture de Bachelard. La véritable école qui se fonde sur la *pédagogie du non* et qui doit servir de modèle à la société elle-même, existe déjà en chacun de nous, car elle est l'incarnation, non seulement de la raison elle-même qui se développe imprudemment, en se dépassant, mais aussi de l'imagination qui, refusant et déformant les images qui nous sont imposées, revitalise nos rêveries enrichissantes.

Convaincus de la vocation pédagogique profonde de Bachelard, nous aimerions conclure en rappelant la maxime qui a été le fil conducteur du développement de sa pensée. Pour Bachelard, la véritable école est celle qui est réglée par l'instinct créateur et la recherche permanente du dépassement de soi-même, c'est l'école qui emporte l'esprit en une ascension verticale, grâce à laquelle l'homme devient un "surhomme". Il faut que l'on comprenne, pourtant, que cette école est immanente à l'esprit même de l'homme, et c'est précisément cela qui le rend capable de se former et de s'éduquer.

Comme dit Bachelard : « Alors la conscience de l'être spirituel se double d'une conscience d'un devenir spirituel. L'esprit se révèle comme un être à instruire, autant dire, comme un être à créer. La connaissance se dynamise par le fait même de son historicité. Ayant une histoire, elle a un destin. Et cette histoire est pédagogique »<sup>30</sup>.

Marly Bulcão

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
marlybu@uol.com.br

Gaston Bachelard : pour une pédagogie de l'erreur, de la désobéissance et de la nouveauté

<sup>29</sup> Bachelard, G., « Valeur morale de la culture scientifique », in Gil, D., *Bachelard et la culture scientifique*, Paris, Puf, 1993, p. 10.

<sup>30</sup> Id., *L'idéalisme discursif*, cit., p. 90.

## Bibliographie

- Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, José Corti, 1939.  
 Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1949.  
 Bachelard, G., « L'idéalisme discursif », in Id., *Études*, Paris, Vrin, 1970.  
 Bachelard, G., « Le surrationalisme », in Id., *L'engagement rationaliste*, Paris, Puf, 1972.  
 Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, Puf, 1978.  
 Bachelard, G., *L'air et les songes*, Paris, José Corti, 1985.  
 Bachelard, G., *Fragments d'une poétique du feu*, Paris, Puf, 1988.  
 Bachelard, G., « Valeur morale de la culture scientifique », in Gil, D., *Bachelard et la culture scientifique*, Paris, Puf, 1993.  
 Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, Paris, José Corti, 1997.  
 Bachelard, G., *La dialectique de la durée*, Paris, Puf, 2001.  
 Bachelard, G., *La philosophie du non*, Paris, Puf, 2002.  
 Fabre, M., *Bachelard Éducateur*, Paris, Puf, 1995.  
 Gagey, J., *Gaston Bachelard ou la conversion à l'imaginaire*, Paris, Marcel Rivière, 1969.  
 Gil, D., *Bachelard et la culture scientifique*, Paris, Puf, 1993.  
 Jean, G., *Bachelard : L'Enfance et la pédagogie*, Paris, Scarabée, 1983.  
 Sant'Anna, C., *Para ler Bachelard*, Salvador, Edufba, 2010.  
 Wunenburger, J.-J., « L'éducation aux images », in Id., *Gaston Bachelard, poétique des images*, Paris, Mimésis, « L'Œil et l'esprit », 2012.  
 Wunenburger, J.-J., *La vie des images*, Grenoble, Pug, 2002.

# Arturo Martínez Moreno

## Révolution et réflexion comme dialectique éducative chez Gaston Bachelard: une pédagogie du contre et du vers

### 1. Faire de la dialectique un art de l'éducation

La dialectique entre raison et imagination est un mouvement de balancier nécessaire à la formation de la subjectivité humaine. Dans de nombreux cas, on a tendance à privilégier l'une<sup>1</sup> des deux voies, mais comme nous allons le voir maintenant, le mouvement entre ces deux facultés est complexe mais nécessaire. Une éducation intégrale l'exige.

L'enfant doit utiliser son imagination pour développer son propre dynamisme psychique ; plus tard, face au monde des adultes, il devra consolider ses propres hypothèses, trouver des points d'appui face à l'incertitude de son histoire personnelle. Cela ne signifie pas qu'il doit abandonner définitivement son imagination, mais seulement qu'il doit faire une pause dans son activité de recherche. Cet objectif est momentanément, temporaire, puisqu'à l'âge adulte, il reviendra à l'imagination comme outil cosmologique et anthropologique. La raison et la connaissance scientifique ont leurs limites, elles ne peuvent pas remonter aux origines de mémoire, ni rêver l'avenir. *L'enfance est la patrie de l'homme* et l'adulte a besoin d'imagination pour ne pas être déraciné, pour ne pas s'échouer dans la dureté du monde adulte. Par conséquent, un deuxième objectif serait de ne pas laisser l'imagination disparaître complètement. En d'autres termes, il faut le garder dans le placard jusqu'à ce que nous en ayons à nouveau besoin.

Ceci dit, la polarisation entre la raison et l'imagination ne peut jamais être complète, car une scission totale serait la mort de l'enfant ou de l'adulte. Bachelard propose une pédagogie qui encourage le développement d'une relation dialectique et créative entre la raison et l'imagination, les deux catégories participant à la construction de l'objet et du sujet de la connaissance. On recherche une connaissance multidimensionnelle qui synthétise les deux capacités, en se rappelant toutefois que dans chaque étape de la vie, à partir d'une vision macroscopique, les phases sont les deux mentionnées précédemment. Ces multiples relations dialectiques entre sujet et objet forment des ensembles qui, à leur tour, jettent les bases d'un tissu social et culturel

<sup>1</sup> Même Bachelard préconise une raison exempte d'images métaphoriques dans le cadre de la recherche scientifique.

spécifique. Mais comment articuler cette relation complexe ? « Pour Bachelard, l'enfance est un état, une présence et une valeur permanente, qui traverse toutes les expériences d'une vie. La valeur de l'enfance est permanente et dialectique : d'une part, elle a à voir avec l'imaginaire matériel, ses images fondatrices et sa fécondité artistique, mais aussi avec ce qui sera un obstacle épistémologique à la connaissance objective. En ce sens, la valeur dialectique de l'enfance nous indique que nous devons effectuer avec elle un mouvement double<sup>2</sup> et paradoxal : la perdre pour la retrouver, la garder intacte pour la récupérer transformée plus tard<sup>3</sup>. Si nous observons attentivement, nous verrons comment se crée un nouveau paradoxe supplémentaire : ce que l'imagination rapproche, la raison l'éloigne, et vice versa. Ces deux forces se contrebalancent l'une l'autre. La rêverie peut être un excellent point de départ pour découvrir et ensuite savoir... mais aussi, trop de rêverie peut nous éloigner de l'objectivité nécessaire pour entreprendre une étude rigoureuse.

Pour devenir le sujet de la connaissance scientifique, une dialectique maître-élève est nécessaire où les obstacles pédagogiques peuvent être surmontés par la dialectique raison-imagination. Cette double dialectique est l'un des objectifs d'une bonne pédagogie. Ce mouvement zigzagant doit pouvoir nous rapprocher, fusionner et évoluer, nous rapprochant toujours plus de la vérité intersubjective et de la vérité objective des choses. Si l'obstacle est lui-même une possibilité d'amélioration et de croissance, cela est dû à la nature dialectique de l'obstacle. Sa nature conceptuelle est alimentée par la raison et l'imagination. Les grandes images de l'enfance sont souvent contredites à l'âge adulte par l'expérience scientifique, mais comme nous l'avons déjà dit, elles seront récupérées ultérieurement en tant qu'expression artistique et scientifique. La dialectique se trouve également dans l'obstacle et son dépassement/rectification. Cette pédagogie double et dialectique fonctionne sur différents plans, comme nous le voyons. Elle façonne et traverse des phases d'ambivalence, de simultanéité des concepts et des images, de juxtaposition et de rejet... grâce à sa complexité, elle permet de déceler les fissures dans la connaissance et dans le système scientifique.

La fin d'une méthode est le début d'une nouvelle méthode. L'imagination est capable d'imaginer des imperfections dans sa puissante abstraction, puis de créer de nouvelles hypothèses, de lancer des possibilités inconnues qui permettent la progression de l'idée ou de la théorie en question. Nous recherchons un réveil pédagogique. Nous devons être capables de « réveiller les pouvoirs d'émerveillement », de nous émerveiller. La poésie et la science doivent interagir dans la croissance de l'enfant. Mais ne nous leurrions pas, cette pédagogie de l'émerveillement n'est possible que si nous prenons des risques. Ces risques impliquent parfois d'aller à l'encontre des connaissances établies, de l'autorité, des parents... Sommes-nous prêts à le faire ? Nous devrions l'être. Nous l'évaluerons dans la section discussion.

<sup>2</sup> Double ou triple, comme nous l'avons expliqué précédemment. Nous comprenons que l'accueil de la petite enfance est déjà un premier mouvement.

<sup>3</sup> Thèse en éducation de la petite enfance. Bachelard, G., « L'enfance : raison et imagination. Un défi de la pédagogie au niveau de la petite enfance », *Résolution* N° 4241, Faculté des sciences humaines. Université nationale de San Luis, p. 3.

Dans toute science, il faut aller contre ce qui fait partie du passé, contre ce qui a été dit, contre les vieux préjugés. Ce n'est qu'alors qu'émergera une pédagogie positive du «vers» où la complexité est la bienvenue. Nous devons dire non aux raccourcis, aux astuces faciles, à la simplicité comme outil conformiste d'engourdissement. Nous devons installer la raison dans son domaine dialectique sans tuer le pouvoir de l'imagination. Nous avons le droit de rêver et de nous réaliser. Nous devons nous tourner vers notre enfance, toujours en vigueur, comme ceux qui se tournent vers leur avenir, ou vers le centre de l'événement irrémédiable. Ce mouvement intérieur est la condition de possibilité et de développement subjectif de tout acte pédagogique. Une nouvelle pédagogie est possible.

Une enfance potentielle est en nous. Quand nous allons la retrouver en nos rêveries, plus encore que dans sa réalité, nous la revivons en ses possibilités. Nous rêvons à tout ce qu'elle aurait pu être, nous rêvons à la limite de l'histoire et de la légende [...] La rêverie est une mnémotechnie de l'imagination. En la rêverie, nous reprenons contact avec des possibilités que le destin n'a pas su utiliser. Un grand paradoxe s'attache à nos rêveries vers l'enfance: ce passé mort a en nous un avenir, l'avenir de ses images vivantes, l'*avenir de rêverie* qui s'ouvre de-vant toute image retrouvée.<sup>4</sup>

### **1.1. Aborder l'apprentissage comme un pendule entre révolution/réflexion**

Le deuxième objectif que nous proposons pour cette pédagogie a trait à la révolution de la pensée et à son intériorisation réflexive. L'apprentissage est en soi une révolution (une révolution mentale au sens strict). Regarder à nouveau ce que nous avons vu auparavant et voir quelque chose de différent. Que quelque chose de nouveau apparaisse. On pourrait même parler de re-volution lorsque la volonté de ré-imaginer ou de raisonner à nouveau/le nouveau est imposée. Dans tout apprentissage réel, la théorie du perspectivisme apparaît en arrière-plan.

Il est nécessaire de dépasser l'empirisme et de reconnaître que l'objectivité du phénomène est construite à partir des multiples perspectives qui le façonnent. La subjectivité, en dialogue permanent avec l'objet, façonne l'apprentissage comme une révolution. C'est pourquoi l'enseignement doit faciliter l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il est le contraire de la diminution des perspectives ou de la réduction des opérations mentales. Éduquer, c'est stimuler ce qui a déjà été acquis et provoquer une réaction chez le disciple, afin d'optimiser toute la complexité de l'acte éducatif. Chaque révolution mentale est une nouvelle possibilité de surmonter les obstacles que nous rencontrons. Pour que ce processus et cette révolution soient couronnés de succès, la vigilance épistémologique est fondamentale. Nous n'insisterons pas davantage sur ce point. La révolution comme renversement du donné, comme mise à l'épreuve extrême de la méthode, du sujet et de l'objet.

<sup>4</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, Les presses universitaires de France, 1968.

Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas *d'acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne [...] Ainsi toute culture scientifique doit commencer, comme nous l'expliquerons longuement, par une catharsis intellectuelle et affective. Reste ensuite la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer.<sup>5</sup>

En général, l'éducateur se considère comme un enseignant et n'a pas de sentiment d'échec. C'est pourquoi Bachelard dénonce le fait qu'une psychologie de l'erreur n'est pas mise en pratique. Les erreurs ne sont pas mauvaises, bien au contraire ! L'erreur nous incite à apprendre, elle est positive et, tant sur le plan ontologique que chronologique, elle est antérieure à la vérité. Nous pourrions vraiment dire avec Bachelard, que le *Cogito* lui-même naît ou émerge de l'erreur, et puis, oui, peu à peu, il devient connu. L'éducation ne peut consister en une vulgarisation des connaissances. Il n'est pas possible de simplifier l'objet, ni son labyrinthe épistémologique, mais il est préférable de tomber dans l'erreur et de reprendre la recherche à partir de nouvelles perspectives.

Éduquer, c'est rendre l'expérience étonnante, ou même réaliser l'expérience de l'étonnement. L'éducation et l'art peuvent être liés sans réticence. Ainsi, la science et la philosophie sont également un art complexe et abstrait : l'art de vivre les concepts. L'art en relation avec l'idée exprimée par Giorgio Agamben lorsqu'il dit que le mot «*studium*» remonte à la racine -st- ou -sp- indiquant des chocs, des «coups»<sup>6</sup>. Étudier et s'étonner sont liés – bien sûr ! L'éducation, apprendre à étudier, c'est être en état de «*choc*». S'étonner, c'est se réveiller, rencontrer l'inattendu. L'élève et l'enseignant travaillent et percent les limites de la réalité. Afin de mieux connaître le concret, il est nécessaire de générer des systèmes abstraits. La pédagogie doit nous aider à grandir en apprenant et à comprendre le monde dans lequel nous vivons afin de pouvoir y agir de la meilleure façon possible.

À ce stade, ni l'imagination pure ni l'observation scientifique ne suffisent. Il faut quelque chose de plus. Bachelard propose de parler d'un super-rationalisme<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1967, p. 18.

<sup>6</sup> Agamben, G., *Idea de la prosa «Idea del estudio»*, Barcelona, Ed. Península, 1985.

<sup>7</sup> « C'est la nécessité de comprendre le devenir qui rationalise le réalisme de l'être. Autrement dit, c'est dans le sens de la *complication philosophique* que se développent vraiment les valeurs rationalistes. Dès sa première ébauche, le rationalisme laisse présager le surrationalisme. La raison n'est nullement une faculté de simplification. C'est une faculté qui s'éclaire en s'enrichissant. Elle se développe dans le sens d'une complexité croissante » en Bachelard, G., *La Philosophie de Non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1966, p. 28. Pour développer ce concept, voir : G. Bachelard, *El compromiso racionalista*, Buenos Aires, Siglo veintiuno, 1976, pp. 13-18.

adapté à l'esprit dirigé par l'exercice dialectique de la pensée elle-même. Une raison révolutionnaire. Une révolution réflexive.

Nous voudrions en effet donner l'impression que c'est dans cette région du surrationalisme dialectique que *rêve* l'esprit scientifique. C'est ici, et non ailleurs, que prend naissance la rêverie anagogique, celle qui s'aventure en pensant, celle qui pense en s'aventurant, celle qui cherche une illumination de la pensée par la pensée, qui trouve une intuition subite dans les au-delà de la pensée instruite.<sup>8</sup>

Parmi les fonctions de la raison, il y a celle de provoquer une crise (scission/fractionnement), de protéger l'idole (préjugé) et d'inventer de nouvelles possibilités.

Je crois qu'on s'instruit *contre quelque chose*, peut-être même *contre quelqu'un*, et déjà *contre soi-même*. C'est ce qui donne, à mes yeux, tant d'importance à la *raison polémique*. Nous ne devons donc pas craindre d'explorer toutes les démarches de la rationalisation et de multiplier les points de vue. Le comportement rationnel s'apprend dans le labyrinthe de la recherche scientifique.<sup>9</sup>

La raison aime polémiquer. Il fait partie du charme réflexif auquel il participe. Il se bat contre quelque chose et médite, il réfléchit depuis le centre de la crise pour se réinventer. Quelle est alors la méthode ?

Les méthodes scientifiques se développent en marge – parfois en opposition – des préceptes du sens commun, des enseignements tranquilles de l'expérience commune. Toutes les méthodes scientifiques actives sont précisément en pointe. Elles ne sont pas le résumé des habitudes gagnées dans la longue pratique d'une science. Ce n'est pas de la sagesse intellectuelle acquise. La méthode est vraiment une ruse d'acquisition, un stratagème nouveau utile à la frontière du savoir.<sup>10</sup>

Comme Goethe le savait bien, rester dans une enquête implique nécessairement un changement de méthode. Désirer la non-confrontation et essayer de faire en sorte que tout se passe bien est l'un des *dangers de la clarté*. « La clarté est parfois une séduction qui fait des victimes dans le rang des professeurs. On en rencontre qui, doucement, dans le ronronnement des leçons, se contentent d'une clarté ancienne et qui reculent d'une génération »<sup>11</sup>. Au contraire, l'homme de science espère toujours que sa méthode échouera ; il sait que la nouveauté viendra plus tard, et cela le comble de bonheur. La révolution-réflexion comme dialectique est l'objectif de cette recherche synthétique.

Bachelard défend un fondement phénoménologique de la connaissance et aime rompre avec certaines conceptions psychologues qui confondent sen-

<sup>8</sup> Bachelard, G., *La Philosophie de Non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1966, p. 39.

<sup>9</sup> Bachelard, G., *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972, p. 34.

<sup>10</sup> Bachelard, G., *op. cit.*, p. 39.

<sup>11</sup> Bachelard, G., *op. cit.*, p. 40.

timent et connaissance. Nous, en tant que sujets, pouvons contrôler (essayer de mesurer avec une certaine scientificité) l'objectivité, mais pas l'objet lui-même. Nous pouvons prendre en charge le processus, mais pas la chose elle-même. L'objectivation du phénomène est quelque chose qui nous éloigne de la vérité dialectique<sup>12</sup>. L'esprit s'institue en travaillant dans l'inconnu, dans le réel, dans ce qui contredit le précédent. Pour Bachelard, le processus de rectification discursive est le processus fondamental de la connaissance objective. En effet, il n'y a pas de processus objectif sans la conscience d'une erreur intime et fondamentale. L'objectivité commence par la confession de nos faiblesses intellectuelles. Bachelard va jusqu'à parler d'*ascèse intellectuelle*, qu'il faut embrasser l'erreur, car elle est un levier de changement qui nous permet de réaliser le réel.

L'envers de la révolution et de la dénonciation est la réflexion, comme nous venons de le voir. C'est le deuxième moment de cet art pédagogique qui se construit à partir de la dialectique. La réflexion symbolise le moment de repos où les choses s'ajustent un instant avant de se décomposer. Cela dit, la révolution et la réflexion sont paradoxalement deux phases actives.

Apprendre une science implique la créativité, le dialogue intersubjectif, la cohérence, l'ordre, la vérification, etc... des qualités proches de la rationalité et de la réflexion. En d'autres termes, apprendre, c'est raisonner de manière réflexive. Au contraire, comme le souligne Bachelard dans les dernières pages de *La formation de l'esprit scientifique*, les enseignants du secondaire transmettent un savoir désordonné, et ce, à partir d'une autorité supposée qui frise le plus souvent l'irrationnel. Dans de nombreux cas, ils adoptent une attitude dogmatique et fermée qui est loin de la voie de la superrationalité.

La réflexion est faite contre la sensation ; elle ne vit pas de la connaissance sensible (elle la surmonte). « La vérité est fille de la discussion, non pas fille de la sympathie »<sup>13</sup>, rappelle Bachelard. Deux personnes qui veulent se comprendre doivent d'abord se contredire. La problématique est importante dans tout apprentissage ; l'erreur peut être une catapulte vers l'avant. Car l'accumulation de données ne génère pas toujours de la science, et parfois une panne est bien plus productive à long terme. Les connaissances accumulées, si elles ne sont pas capables de problématisation, obstruent la mémoire et provoquent des dérives accommodantes. L'école doit réussir à promouvoir l'élaboration imaginative, conceptuelle et scientifique de la réalité. Dans les épigraphes suivantes, nous allons relater quelques propositions intéressantes comme la «pédagogie du contre» et la «pédagogie du vers», objectifs déjà suggérés par Bachelard dans sa philosophie du Non.

<sup>12</sup> Dans son *Introduction à la philosophie*, Karl Jaspers précise qu'il existe une différence essentielle entre notre objectivation de l'objet et l'objet en tant qu'être-en-soi, et que trois modes d'être en découlent : le moi, l'objet tel qu'objectivé par moi, et l'être-en-soi, ou la chose elle-même.

<sup>13</sup> Bachelard, G., *La philosophie du Non*, op. cit., p. 134.

## 1.2. Mettre en œuvre une philosophie du Non et mettre en évidence sa valeur en tant que méthodologie créative

Lorsque le philosophe porte son activité à une réflexion profonde, il prend conscience de la cohérence et de l'unité de la pensée, il goûte à la synthèse de la connaissance, mais il découvre que la connaissance dans son cours accepte des variations dans l'unité du *je-pense*, et il peut être stupéfait. Ce philosophe, s'il est cartésien, s'il croit aux origines, ou au doute primordial converti en certitude définitive, sera effaré. Nous défendons ici le fait qu'une nouvelle expérience dit toujours «non» à la précédente. La philosophie du Non est fondée sur cette évidence. Il faut être conscient de ce fait, mais il faut partir du principe que dans une dynamique qui dialectise les principes, un Non n'est jamais définitif. De nouvelles preuves viendront enrichir le volume de l'explication et le corps scientifique trouvera sa voie. La philosophie du Non est une philosophie approximative, une philosophie ouverte. « La liberté, c'est de savoir dire non », disait Rousseau dans une de ses rêveries<sup>14</sup>. Dire non n'est pas une attitude négative ou de rejet, ni ne mène au nihilisme, mais plutôt le produit d'une activité sincère et constructive. Tirer parti des ambiguïtés du présent et de sa réalité fragmentée permet de rendre la pensée plus sophistiquée, de tirer parti de toute la complexité du phénomène. La dialectique crée des phénomènes plus complets, récupère/régénère ce que la pensée abandonne dans son premier regard. C'est pourquoi Bachelard a récupéré les avantages de la méthode phénoménologique, pour aller au-delà de l'évidence dans sa description. Il l'a fait au moins dans le cas de l'imagination, où il a appliqué la phénoménologie « comme cette méthode privilégiée qui nous permet de voir non pas une autre réalité, mais l'*altérité irréal*le de la réalité (surréalité), c'est-à-dire le fondement d'un point de vue strictement autre que le point de vue naturel »<sup>15</sup>.

Un autre aspect important de la philosophie du Non est son rejet de l'élémentarisme. Pour Bachelard, le concept est un carrefour. La psyché doit être entraînée avec une série de concepts (labyrinthes intellectuels) où l'interaction et le croisement des contenus produisent de nouvelles perspectives, de nouvelles résonances. La pluralité apparaît comme une potion contre le blocage psychique. Personnellement, je pense que cette technique peut même être facilement adaptée au domaine des pathologies. Certains troubles psychologiques pourraient bénéficier de cette règle simple : la solution n'est pas dans ce qui s'est passé, dans le problème lui-même, mais dans ce que nous ne sommes pas encore capables de voir. La leçon est que la solution ne fait pas partie du problème, mais de ce qui apparaîtra lorsque nous nous éduquerons pour apprendre à regarder la situation dans son ensemble. Ou comme le dit N. Hartmann dans son *Introduction à l'ontologie critique* : « La rareté du possible n'existe que dans le réel, où toute possibilité présuppose une

<sup>14</sup> *Les Rêveries du promeneur solitaire* est une œuvre inachevée du philosophe français Jean-Jacques Rousseau, écrite entre 1776 et 1778.

<sup>15</sup> Sánchez, M. Á., «La ciencia como poética de la inteligencia», *Educación y educadores*, 2007, Vol. 10, Número 2, p. 135.

longue chaîne de conditions qui doivent effectivement être vérifiées, de la première à la dernière »<sup>16</sup>. Mais il y a plus, beaucoup plus. L'irréel comme étant à la limite du réel fait irruption en nous par le biais de l'imagination créatrice, l'autre outil à notre disposition pour la pédagogie créative.

Quoi qu'il en soit, l'idéal de la réalisation est exigeant, c'est pourquoi Bachelard dit :

La théorie est la vérité mathématique qui n'a pas encore trouvé sa réalisation complète. Le savant doit chercher cette réalisation complète. Il faut forcer la nature à aller aussi loin que notre esprit [...] une seule philosophie ne peut pas tout expliquer et si l'on veut bien mettre en ordre les philosophies. Autrement dit, chaque philosophie ne donne qu'une bande du spectre notionnel et il est nécessaire de grouper toutes les philosophies pour avoir le spectre notionnel complet d'une connaissance particulière.<sup>17</sup>

Lorsque nous exigeons que nos notions et nos concepts soient dialectisés, nous supposons que la discussion est ouverte et que nous voulons qu'il en soit ainsi. La raison, par le fait même d'être constructive, teste et s'éprouve elle-même. La polémique interne est saine lorsqu'on recherche la vérité scientifique. La philosophie du Non ne cherche pas la négation ou la destruction gratuite, comme nous l'avons déjà dit. Il est fidèle à un système de règles auquel il appartient et n'accepte pas la contradiction. Ce n'est pas une dialectique qui part d'un a priori, ni ne suit les schémas hégéliens, c'est un processus ouvert à la création qui ne vit pas déterminé. Cette dialectique ne vit pas subjuguée par les grandes puissances ou les totalités nécessaires. Dans cette science, thèse et antithèse sont complémentaires, la synthèse n'a pas besoin de leur opposition. Ici, la négation garde le contact avec sa formation première, elle génère des relations de complémentarité, elles ne s'annulent pas et ne deviennent pas incompréhensibles. Cette négation doit permettre une généralisation dialectique. La généralisation par le Non doit inclure ce qu'il nie. En d'autres termes, le oui contient la négation. « Un seul axiome dialectisé suffit pour faire chanter toute la nature »<sup>18</sup>.

Le super-rationalisme dialectique qui soutient la philosophie du Non a la vocation d'atteindre la limite de lui-même, c'est un système à vocation d'attrition. Elle cherche à éclairer toutes les possibilités du phénomène (jusqu'à atteindre le noumène presque par épuisement). Il travaille en temps réel (historique) et jusqu'à l'épuisement. Bachelard nous transmet une méthodologie extrêmement honnête, qui connaît ses limites et celles du système, mais qui ne renonce pas à essayer d'embrasser toutes les faces possibles du polyèdre du réel, et même de l'au-delà. « En détruisant ses images premières, la pensée scientifique découvre ses lois organiques. On révèle le noumène en dialectisant un à un tous les principes du phénomène »<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Sánchez, M. Á., *Ibidem*.

<sup>17</sup> Bachelard, G., *La philosophie du Non*, op. cit., p. 36, p. 49.

<sup>18</sup> Bachelard, G., op. cit., p. 138.

<sup>19</sup> Bachelard, G., op. cit., p. 140.

## 2. Discussion et propositions

Dans cette section, nous tenterons de discuter certains des résultats obtenus ou certaines des propositions implicites de cette nouvelle pédagogie. Nous examinerons si ces idées peuvent contribuer à l'amélioration de l'activité d'enseignement et si elles peuvent être développées.

### 2.1. Contre l'apparence et la simplicité

Cette proposition bachelardienne, que nous adaptons ici, cache deux critiques claires : un non-conformisme avec la réalité perçue (celle du monde des apparences)<sup>20</sup>, et une dénonciation de la simplicité.

La raison et la pensée sont complexes. L'être est complexe. La vérité, si tant est qu'elle devienne connaissable, se montre à nous dans toute sa complexité chaque fois qu'elle s'insinue. En outre, toute objectivité pensée à partir de l'intersubjectivité est une matrice hypercomplexe qui ne se comprend qu'après un effort énorme et permanent. La science veut démonter le cirque des apparences dans lequel se déplace l'homme passif. Il s'agit ici d'appréhender le phénomène dans toute sa richesse structurelle et intellectuelle, mais les images ne sont pas des idées et vice versa. Nous devons être prudents à cet égard. Nous ne pouvons pas échanger des visions et des graphismes contre l'exercice du raisonnement. « Mais, encore une fois, les idées ne sont pas des images ; les images ne préparent pas les idées ; souvent les idées doivent lutter contre les premières images, c'est-à-dire rompre l'immobilité des archétypes conservés au fond de l'âme »<sup>21</sup>.

Comme le dit Jean Georges, après tout, on raisonne contre des images et non contre le vide. Il est donc nécessaire de faire une purge ou une époché provisoire des contenus dans l'inconscient pour que les méthodes rationnelles puissent faire effet. C'est une autre preuve de la difficulté de l'apprentissage. Ce double parcours d'un équilibre si difficile aspire à une pédagogie de la raison. « Bachelard cherche l'équilibre le plus fécond entre le comportement abstracteur et la libre respiration, entre l'abandon rêveur aux images et l'activité rationaliste, entre Minerve et Dionysos »<sup>22</sup>.

L'intelligence est vivante, active, et rejette tout ce qui est lié par l'habitude ou la routine. C'est pourquoi la véritable intelligence fuit la simplicité. Simplifier, c'est se sacrifier, disait Bachelard. On ne peut confondre l'élémentaire et le simple, ni pratiquer le réductionnisme au mauvais endroit. C'est là que réside l'autre grand risque de l'apparent et du simpliste, la confusion qu'un mauvais enseignant peut générer en abrégant les processus épistémologiques. Le simple reste plus facilement dans la mémoire, mais retenir et connaître sont deux opérations très différentes. L'intelligence active fonctionne selon le deuxième mode pédagogique. En

<sup>20</sup> C'est peut-être pour cela que Bachelard déclare : « La pensée scientifique contemporaine commence donc par une *époché*, par une mise entre parenthèses de la réalité » (Bachelard, G., *op. cit.*, p. 39).

<sup>21</sup> Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, *op. cit.*, pp. 56-57.

<sup>22</sup> Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 109.

termes scientifiques, la simplicité induit le manque et la croyance, elle conduit presque à un acte de foi qui élimine tout doute dialectique et conduit à une non-erreur très improductive. L'erreur, nous le répétons, est nourrissante et nécessaire pour Bachelard. Si nous disons «je le sais déjà» ou «je le crois», nous gaspillons la possibilité de continuer ; continuer consiste à échouer et à rectifier, donc à améliorer nos attentes. Le bon élève écoute attentivement son professeur mais ne le croit pas aveuglément. Nous devons écouter, raisonner, évaluer de manière critique et juger les informations obtenues. Parce que nous ne sommes jamais sûrs d'avoir raison. Tout n'est pas ce qu'il semble être : « Il faudra, en somme, voir la complexité d'une idée simple, l'obscurité d'une idée claire »<sup>23</sup>. Ou comme l'explique Jean Georges : « La simplification n'explique rien et complique tout. Sous prétexte de clarification, pédagogique par exemple, la simplification masque le réel »<sup>24</sup>. Alors que faire ? Comment vaincre la simplicité ?

La forme visible, tangible des phénomènes, des objets n'est qu'un leurre. Et l'intelligence comme l'imagination ne saurait demeurer à la surface perceptible des choses sans les travailler de l'intérieur : matériellement d'une part, expérimentalement et abstraitement d'autre part. Et l'enfant très jeune, on le voit dans les écoles maternelles, est parfaitement capable de 'dépasser le visible' et de saisir ce que Bachelard nommait la '*merveilleuse pluralité du simple*'.<sup>25</sup>

L'esprit scientifique est toujours tourné vers l'avenir, et la pensée de Bachelard est résolument jeune. C'est une discussion délicate, mais je pense que nous avons donné suffisamment d'arguments pour considérer l'éducation comme une tâche complexe que nous devons constamment réinterpréter. La question suivante est encore plus délicate.

## 2.2. Contre les enseignants

Dans une *pédagogie de la contra*, la figure de l'enseignant ne peut être que polémique. C'est logique. Nous avons l'habitude de voir comment les éducateurs jouent aux enfants pour mieux se faire comprendre, et c'est une erreur. L'éducateur ne peut pas non plus être un moulin à paroles qui ne se tait jamais. L'éducation est une aventure intellectuelle qui ne doit pas être confondue avec le plaisir relationnel ou les intérêts que la personnalisation et la démagogie correspondante peuvent éveiller dans le contact. Avoir une activité expérimentale entre les mains est quelque chose de vraiment puissant, nos explications peuvent être incomplètes, nous pouvons être plus ou moins inspirés, mais nous ne pouvons jamais tomber dans le faux. L'inauthenticité est la mort du discours. La quête scientifique doit être prise au sérieux, il faut montrer qu'il s'agit d'une quête commune (entre enseignants et élèves). L'éducation se veut un voyage aussi proche que possible de la «vérité», mais toujours avec humilité, sans prétention de tromperie, en étant conscient de la difficulté

<sup>23</sup> Bachelard, G., *Études*, Paris, J. Vrin, 1970, p. 59.

<sup>24</sup> Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 112.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 113.

du voyage. Éduquer, c'est élaborer ensemble des contenus, forger des dialogues basés sur la dialectique et expliquer que savoir quelque chose est très compliqué, en rendant les élèves participants de la difficulté de l'entreprise que nous entreprenons ensemble. « Le véritable éducateur est celui qui croît encore psychiquement en faisant croître, celui qui institue comme une induction psychique la corrélation du rationalisme enseignant et du rationalisme enseigné »<sup>26</sup>.

Pour Bachelard, le véritable enseignant ne cesse d'étudier, et le fait pour penser. En d'autres termes, il enseigne à étudier pour être capable de penser ensemble (maître et élève). C'est pourquoi il dit : « Le maître qui ne retourne pas à l'école sa vie durant n'est pas un maître »<sup>27</sup>. Nous tombons souvent dans l'erreur de considérer que notre savoir est décisif et, manifestant une ignorance suprême, nous imposons aux enfants un savoir erratique. Nous utilisons la violence psychologique du pouvoir qui s'éloigne de la critique scrupuleuse. D'autre part, la surprotection et le paternalisme ne sont pas non plus édifiants, ils annulent la créativité de l'enfant. Comme nous le rappelle Bachelard, les enfants doivent être respectés même dans leurs heures de solitude.

*La pédagogie de la contra* prend également position contre les parents (ces autres enseignants). « L'omniscience des parents, suivie à peu de distance, à tous les niveaux, par l'omniscience des enseignants, installe un dogmatisme qui est la négation de la culture. Lorsque ce dogmatisme est attaqué par les folles expériences de la jeunesse, il devient prophétique. Elle prétend se fonder sur une expérience de vie pour prévoir l'avenir de la vie. Bachelard déteste la sévérité lorsqu'elle est arbitraire, dictatoriale et injustifiée. Il est nécessaire de veiller sur la culture, de la défendre en la mettant dans un certain ordre, mais avec un critère élevé. Bachelard condamne la sévérité irrationnelle et la pédagogie qui ne risque jamais rien, qui reste inerte, nourrie par un passé sclérosé. La gravité est une psychose, Bachelard va jusqu'à dire : « psychose professionnelle de l'enseignant ».

Jean Georges fait référence à certaines paroles du compositeur Erik Satie qui symbolisent très bien la distance qui peut se créer entre l'éducateur et l'éduqué lorsque l'incompréhension est à son comble. Erik Satie écrit : « On me disait, quand j'étais petit : 'tu verras quand tu seras grand. Je suis un vieux monsieur, je n'ai encore rien vu »<sup>28</sup>.

### 2.3 Une pédagogie du vers: l'intelligence «intelligente»

Comme toile de fond à l'apprentissage, nous trouvons le complexe de Prométhée. C'est ainsi que Bachelard l'utilise. L'enfant désobéit aux ordres de l'adulte pour de nombreuses raisons : il pense en savoir plus que lui, il veut vivre une expérience nouvelle, il aime l'aventure, il veut jouer, ou il n'accepte tout simplement pas les interdictions. Toutes ces raisons cachent une réalité que l'adulte ne veut pas voir : il y a de l'autonomie chez l'enfant. Bien sûr, pour savoir ce qu'est le feu, la meilleure chose à faire est de se brûler, de l'essayer. En fait, c'est la seule façon pour

<sup>26</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1966, p. 74.

<sup>27</sup> Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Éditions du Scarabée, Paris, 1983, p. 139.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 165.

l'enfant d'en savoir autant ou plus que l'enseignant : vivre des expériences, atteindre une certaine autonomie sur le chemin de la connaissance. Pour apprendre, il faut douter, prendre des risques, être courageux, et même être téméraire dans certains cas. La *pédagogie du contre* exige tout cela ; et sans passer par cette étape, nous ne pouvons pas aller vers une *pédagogie du vers*, une pédagogie positive.

A la vigilance épistémologique déjà évoquée, il faut ajouter le décalage existant entre le rationalisme enseignant et le rationalisme enseigné. Il est nécessaire de trouver la bonne tension, le bon équilibre dans ce duo, afin de pouvoir proposer des expériences rationnelles dialectiques qui visent l'objectivité. Nous devons veiller à ce que les progrès psychiques et culturels aillent de pair. La *pédagogie du contre* a lutté contre une société en panne de rêves, quatre espaces de coexistence qui ne comprenaient que la répétition comme norme éducative. La *pédagogie du vers* aspire à une société pour l'école et non l'inverse. Bachelard conçoit l'école comme une institution sociale dans laquelle la raison promeut activement la connaissance scientifique ; un travail engagé qui exige l'autocritique, la collaboration entre enseignants et élèves, et une étude rigoureuse.

La science donne à la raison une raison d'évoluer.

Ainsi toute culture scientifique doit commencer, comme nous l'expliquerons longuement, par une catharsis intellectuelle et affective. Reste ensuite la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer.<sup>29</sup>

Ou dans une autre de ses œuvres :

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 faut donc diriger nos recherches du côté d'une nouvelle pédagogie.<sup>30</sup>

Ce sera la *pédagogie du vers*, celle qui montre son intelligence. Une intelligence «intelligente» : une intelligence active et éveillée. Une intelligence alerte qui rejette le simple, l'immédiat, la simple intuition (ce qui immobilise l'être). La méthode intellectuelle forte va à l'encontre de la sensation (prétexte à l'attention). La connaissance implique la multiplicité et la combinaison de références à quelque chose d'antérieur (sensations et souvenirs), c'est pourquoi une première pédagogie se chargerait d'éduquer la perception/sensation, mais elle irait ensuite beaucoup plus loin. Viennent ensuite les schémas, les classifications, les synthèses, etc. qui doivent

<sup>29</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1967, p. 18-19.

<sup>30</sup> Bachelard, G., *La Philosophie de Non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1966, p. 126.

être justifiés et contrastés. La véritable façon d'étudier est de faire des approches renouvelées de l'objet.

Une pédagogie de l'étude aborde son objet comme une intelligence vivante : un regard attentif et des mots vivants. Une activité intellectuelle forte ne se limite pas au stockage des connaissances, comme nous l'avons déjà dit. Il faut faire rêver l'intelligence. « L'intelligence qui s'étonne se dynamise »<sup>31</sup>. L'intelligence est une activité de l'esprit qui a besoin d'être dynamisée, c'est le progrès de la culture. L'éducateur doit rendre ce voyage, cette expérience, possible. C'est pourquoi Jean Georges dit que « l'intelligence pour Bachelard 'construit sa propre surprise' et se prend au jeu de ses questions. Avant de répondre elle questionne. »<sup>32</sup>. L'intelligence ne décrit pas, ni ne collecte les matériaux utilisés dans le passé, car comme le dit Bachelard : « Cette simple ébauche doit nous convaincre que l'intérêt de construire dépasse ici de beaucoup la curiosité de constater »<sup>33</sup>.

En bref, l'intelligence doit aller bien au-delà du bon sens. Bachelard considère ce sens comme une couverture derrière laquelle la société et ses figures d'autorité cachent leurs peurs et leurs insécurités. Inconsciemment, l'autorité tente toujours de retarder le moment d'émancipation où l'apprenant bouleverse les conventions et propose des alternatives au modèle établi. Il s'agit d'une émancipation spirituelle. Le bon sens est une arme à double tranchant qui peut éduquer des esclaves, des irresponsables, des êtres lâches. Le bon sens éloigne la critique de la culture, c'est un vice acquis : ne pas penser. Mais pour entrer dans la science, il faut d'abord dire non au savoir, quitte à perdre le « confort et la tranquillité » d'être un parmi d'autres à dire la même chose. Mais de quoi parle-t-on alors ?

Il s'agit de la nécessité d'un véritable 'changement de mentalité' et de réagir vigoureusement autant contre la transmission livresque du savoir que contre le laxisme d'une 'pédagogie heureuse', où l'enfant découvrirait ce dont il a besoin sans travail.<sup>34</sup>

Nous devons nous réapproprier une conception aventureuse de l'éducation. Nous devons prendre le risque d'être ce que nous sommes, ce que notre être semble être à chaque instant, car en réalité l'être est constitué de ce qu'il n'est pas. On peut même dire que l'être est, tout ce qui n'est pas est une erreur dans le temps.

Se penser en tant qu'être, ce n'est pas seulement dépouiller les accidents de la culture et dévêtir le personnage historique, c'est surtout abjurer ses erreurs [...] Mon être, c'est ma résistance, ma réflexion, mon refus [...] L'effort métaphysique pour saisir l'être en nous-mêmes est donc une perspective de renoncements. Où trouver alors le sujet pur ? Comment puis-je me définir au terme d'une méditation où je n'ai cessé de déformer ma pensée ? Ce ne peut être qu'en poursuivant jusqu'à la limite cette déformation : *je suis la limite de mes illusions perdue*.<sup>35</sup>

<sup>31</sup> Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983, p. 116.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 117.

<sup>33</sup> Bachelard, G., *Le Matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1972, p. 116.

<sup>34</sup> Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, *op. cit.*, p. 121.

<sup>35</sup> Bachelard, G., *Études*, Paris, J. Vrin, 1970, p. 96-97.

Terminons ce bref tour d'horizon de l'être de l'intelligence par une dernière réflexion du grand interprète de Bachelard dans le domaine de la pédagogie, le grand Jean Georges : « Le 'rêve de l'intelligence' sur tous les plans est un rêve qui s'inscrit contre ceux qui savent et prétendent de ce fait imposer leur savoir et leur pouvoir »<sup>36</sup>. Comme nous venons de le voir, l'intelligence est une arme de libération, presque de salut spirituel. L'intelligence recherche toujours activement la vérité.

### 3. Conclusions : vers un art émancipateur

Récapitulons. Une réforme de l'enseignement telle que celle proposée par Bachelard devrait proposer une pédagogie centrée sur la connaissance dynamique de la réalité. Elle devrait faciliter une épistémologie qui passe par les phases de doute, d'épokè, d'observation/description phénoménologique, d'hypothèse, d'erreur et de rectification. Tout cela à partir de la superrationalité et avec une motivation créative. L'esprit sait que toute transformation du présent dit non à la continuité scientifique. L'expérimentation est basée sur une étude théorique et une raison pratique/expérimentale. Par conséquent, chaque expérience propose un nouveau modèle d'abstraction qui déclenche à son tour un nouveau «paradigme» scientifique. Nous appelons cela le rationalisme dialectique ou appliqué. La vraie science rompt avec les données immédiates, travaille avec l'abstraction et opère à partir de l'intelligible.

En bref, l'esprit scientifique qui doit mener l'aventure de la connaissance est celui qui passe du concret à l'abstrait. Le nouvel enseignement doit accorder une attention particulière aux idées préalables des étudiants ; nous devons explorer ces idées préconçues afin de les désarticuler si nécessaire, et ainsi accéder à un terrain fertile pour l'étude et l'apprentissage. Il est important que les connaissances primaires ne fassent pas obstacle aux connaissances à venir. Il est important que l'éducation soit un vecteur d'émancipation humaine, un chemin de vie qui nous rapproche de la liberté.

Dans l'art de l'éducation, il convient d'essayer, de répéter, de tester, d'essayer, de se tromper et d'essayer à nouveau, de sorte que l'autorité de la connaissance elle-même nous devienne présente. L'école et l'éducation sont non un moyen mais une fin en soi. Ils ne sont pas un outil de gestion sans destination spécifique. La vie est vivante, dynamique, jamais préconçue. Il n'y a pas de plan pour une véritable éducation, tout comme il n'y a pas de plan pour la vie ou pour la connaissance philosophique. Le temps de l'école devrait être le temps du mot magique ; le temps de la raison scientifique et de l'imagination poétique : le temps de l'esprit.

Éduquer peut aussi signifier introduire des sujets dans le monde (il faut arrêter d'infantiliser les êtres humains). Nous avons besoin de temps pour les tâches de création et de réflexion ; comme Socrate l'a prévenu il y a deux mille cinq cents ans. Le temps est le rythme de l'expérience qui marche au loin. L'attente, l'espoir,

<sup>36</sup> Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, op. cit, p. 124.

l'illusion, la passivité comme passion philosophique, la contemplation, etc... sont des qualités à promouvoir. L'éducation est une première étape et un fondement définitif de toute expérience ou de tout voyage spirituel. Un voyage dans l'au-delà doit se faire de manière philosophique. L'important est que l'élève vive son propre apprentissage. La philosophie doit enseigner cela. En suivant ce raisonnement, l'autre sera toujours une fin en soi à la manière kantienne. Un élève ne sera jamais un moyen pour un bon «système éducatif». A la suite de Levinas, nous devrions dire que «l'autre» est ce que l'on doit respecter à l'infini. Face à l'autre, le «tout autre» nous apparaît comme un Dieu présent là. L'autre doit être une source d'empathie infinie, d'amour et de respect absolus.

Le problème que nous rencontrons ici, et qui sous-tend toute l'analyse, est le problème du temps. Le temps des horloges est aussi le temps des usines, des machines de production, et malheureusement, l'école ressemble de plus en plus à une industrie ou à une entreprise. C'est pourquoi nous devons nous demander à nouveau : comment la question philosophique s'inscrit-elle dans cette époque ? Comment introduire l'éducation dans le monde des malades ? Mais outre le temps, il faut aussi parler de la distance. Le secret de l'enseignant est de savoir reconnaître la distance entre la matière enseignée et le sujet à instruire, explique Rancière.

L'acte d'expliquer doit être compris comme l'acte d'approcher l'objet intermédiaire de manière ordonnée. Comme un acte intentionnel où il est possible de prendre conscience de quelque chose qui ne nous est jamais complètement donné, mais où son rapprochement est permanent, complexe et décidé. De sorte que le hasard et la volonté interviennent simultanément dans le mystère de la vie et de la création. Nous devons parler de l'apprentissage et de la compréhension comme d'un acte d'étude lié à l'exploration. Ortega y Gasset disait que les choses sont les maîtres de l'homme. Nous devons voir et écouter afin d'apprendre. On n'enseigne pas, dit le maître Ortega, on apprend ! Et j'ajouterais que l'on apprend en étudiant et en explorant l'inconnu.

Enfin, comme l'explique Krishnamurti, le but ultime de l'école est d'apprendre aux gens à vivre sans peur. La peur est le plus grand obstacle que l'amour puisse rencontrer, et l'amour est la seule raison pour laquelle nous sommes en vie. L'amour, c'est aussi partager, et être partagé. L'amour, comme la véritable éducation et la véritable philosophie, aspire à donner. Eblouir dans l'acte de donner, de partager. C'est pourquoi notre tâche dans l'éducation et en tant que professeurs de philosophie est de veiller à ce que ce don ne soit pas entravé. Que ce transit est efficace, qu'il y a quelque chose à partager. Que le monde des choses et de l'imagination ne soit pas interrompu, que les rêves remontent à la surface. La vie est faite de signes, chacun suit son propre chemin, plein de difficultés et de miracles. Le bon éducateur doit faire la lumière, doit faciliter l'émergence de la poésie dans la vie des autres. Il doit essayer de faire en sorte que l'événement se produise dans toute sa plénitude. L'autre tâche sous-jacente est celle qui a trait à la culture. La culture comme *colere*, comme soin des choses. Cette relation de soin avec les trésors de l'humanité est importante. Ces trésors nous ont rendus meilleurs. Nous devons donc créer d'une part, et soigner d'autre part. Créer et

soigner. Comme dans la trinité hindoue : Brahma (créateur), Shiva (destructeur), Vishnu (conservateur). Éduquer, c'est partager un pain sacré, c'est extraire la sève de la vie et la partager. Celui qui partage tout avec amour finit généralement par recevoir de l'amour, c'est la plus vieille équation du monde et ce n'est pas un *business*, c'est le signe le plus élevé d'une intelligence «intelligente». L'énergie la plus puissante de l'univers.

*Arturo Martínez Moreno*  
 Université pontificale de Comillas  
 soyarturomarti@outlook.es

## Bibliographie

- Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1953.  
 Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1966.  
 Bachelard, G., *La Philosophie de Non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1966.  
 Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, Les presses universitaires de France, 1968.  
 Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1967.  
 Bachelard, G., *Études*, Paris, J. Vrin, 1970  
 Bachelard, G., *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972.  
 Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1972  
 Georges, J., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Éditions du Sacarabée, Paris, 1983.  
 Agamben, G., *Idea de la prosa «Idea del estudio»*, Barcelona, Ed. Península, 1988.  
 Sánchez Rodríguez, M. A., "La ciencia como poética de la inteligencia", *Educación y educadores*, 2007, Vol. 10, Número 2, (121-147).  
 Thèse en éducation de la petite enfance. «L'enfance : raison et imagination. Un défi de la pédagogie au niveau de la petite enfance» *Résolution* N° 4241. Faculté des sciences humaines. Université nationale de San Luis.

**Olivier Perru**

## *Bachelard, une éducation à la science et à la poétique*

### **Introduction**

On résume souvent la pensée de Gaston Bachelard à la critique de l'intuition, à l'obstacle épistémologique, voire à la rationalité théorique ou encore à la matière comme objet de transformation et d'imagination. On limite et on caricature parfois la richesse de la pensée de cet auteur qui, en réalité, travaillait sur plusieurs registres (histoire et philosophie des sciences, psychologie de la connaissance, poétique – donc travail et imagination de la matière, création artistique). On peut dire que Gaston Bachelard a abandonné la philosophie idéaliste, fondée sur le sujet pensant, et a voulu redonner une vision analogique du rapport aux objets, vision d'ailleurs très centrée sur la matière : approche scientifique, approche imaginaire et poétique. Mais une autre dimension de l'œuvre de Bachelard présente un intérêt aujourd'hui, c'est l'éducation. A travers toute son œuvre, Bachelard a tenté d'éduquer ses étudiants et ses lecteurs à la science et à la poétique, au rapport à la nature et à la matière. Ainsi, le propos de cet article est de cerner ce qui caractériserait une éducation à la science et à la poétique dans le corpus de textes de Gaston Bachelard, et de rechercher comment pourrait-on encore s'en inspirer aujourd'hui.

### **L'éducation à la science et à l'esprit scientifique**

Au début de *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard, dans son Discours préliminaire, s'efforce de cerner trois états successifs de l'esprit scientifique, du concret à l'abstrait, et trois états d'âme, qui refléteraient l'attitude face à la science et face à l'enseignement scientifique<sup>1</sup>. Le premier degré est celui de l'*âme mondaine*, qui saisit dans la science une occasion de distraction et de curiosité, c'est l'attitude de l'amateur ou du collectionneur ; selon Bachelard, un peu sévère vis-à-vis de cette science mondaine des cabinets de curiosité, elle ne permet pas une éducation. Le second degré est celui de l'*âme professorale*, dont on pourrait dire

<sup>1</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, Librairie philosophique, Paris, J. Vrin, 1938, 16<sup>e</sup> tirage, 1999, 257 pages.

qu'elle prétend éduquer les autres sans s'éduquer elle-même. C'est le portrait caricatural du professeur de lycée, vu comme un cuistre, assis sur un savoir encyclopédique, mais un savoir considéré comme solide et pratiquement immuable, tendant donc à la stérilité.

*Âme professorale*, toute fière de son dogmatisme, immobile dans sa première abstraction, appuyée pour la vie sur les succès scolaires de sa jeunesse, parlant chaque année son savoir, imposant ses démonstrations, tout à l'intérêt déductif, soutien si commode de l'autorité, enseignant son domestique comme fait Descartes ou le tout venant de la bourgeoisie comme fait l'Agrégé de l'Université.<sup>2</sup>

Olivier Perru

Bien entendu, l'activité d'enseignement du professeur nous interroge, c'est ce qu'abordera Bachelard dès le chapitre I: peut-on véritablement éduquer à la démarche et à la pensée scientifique avec une méthode et des connaissances qui n'évoluent ni ne progressent, sans aucune remise en cause ? Le troisième degré est l'*âme du chercheur* qui accepte l'effort, les remises en cause, les changements expérimentaux et épistémologiques, l'austère rigueur de l'abstraction et de la théorie, avant de prétendre former les autres à la pensée scientifique. Bachelard écrit :

Enfin, *l'âme en mal d'abstraire et de quintessencier*, conscience scientifique douloureuse, livrée aux intérêts inductifs toujours imparfaits, jouant le jeu périlleux de la pensée sans support expérimental stable ; à tout moment dérangée par les objections de la raison, mettant sans cesse en doute un droit particulier à l'abstraction, mais si sûre que l'abstraction est un devoir, le devoir scientifique, la possession enfin épurée de la pensée du monde !<sup>3</sup>

Suivant Bachelard, cet état d'esprit dispose à la fois à une recherche scientifique, sans doute imparfaite mais ouverte, et à une attitude enseignante et formatrice sérieuse. Il embraye immédiatement sur un fondement essentiel de l'esprit scientifique : l'organisation théorique de l'expérience.

« Une expérience *scientifique* est alors une expérience qui *contredit* l'expérience *commune* »<sup>4</sup>.

L'expérience est la base de l'éducation et de l'enseignement scientifique en sciences expérimentales, de même que le fondement de toute recherche, selon Bachelard : L'expérimentation scientifique est pensée dans un cadre théorique de façon à pouvoir confirmer ou réfuter une hypothèse, elle délivre des données qui ne sont pas dans la ligne de l'expérience commune et qui peuvent la contredire (plus qu'ils ne la contredisent effectivement – nous nous écartons ici de Bachelard – puisque les résultats ne sont pas forcément au même niveau que les affirmations issues de l'expérience commune). Une éducation scientifique pensée comme l'aurait souhaité notre philosophe aboutit donc à mettre en valeur

<sup>2</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, Librairie philosophique, Paris, J. Vrin, 1938, 16<sup>e</sup> tirage, 1999, p. 9.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 10

l'aspect contre-intuitif des propositions et lois scientifiques. Le mode abstrait ne se situe pas dans la continuité directe du mode concret, il suppose une rupture épistémologique ; d'où la nécessité d'un enseignement et d'une formation scientifique qui en tiennent compte<sup>5</sup>.

Cette critique bachelardienne de l'intuition et du réalisme de la connaissance est à la base de l'éducation scientifique à visée épistémologique que propose, parfois indirectement, Gaston Bachelard. A partir du moment où il y a discontinuité entre la connaissance ordinaire et la connaissance scientifique, l'éducation scientifique introduit l'élève dans un nouveau monde formalisé par des théories et en rupture avec l'expérience ordinaire. C'est ce que n'acceptent pas tous les philosophes ou didacticiens des sciences, par exemple lorsqu'ils se situent dans la postérité de Vygotski, pour qui les connaissances acquises, les interactions sociales et l'environnement linguistique ont une forte influence en éducation. Il faut donc être conscient à la fois de la relative vérité mais aussi des difficultés de ce principe fondamental bachelardien de rupture épistémologique. Dans notre contexte actuel, très technique, artificialisé et en rupture avec le naturel, on pourra considérer que de jeunes élèves allant en classe de physique ont déjà une expérience des systèmes électriques ou électroniques, expérience peut-être peu scientifique mais réellement technique, à la différence des élèves des années 1930.

En fait, cette rupture entre l'expérience commune et le domaine scientifique expérimental et théorique est le premier obstacle épistémologique et la base de tous les autres, dans la mesure où les autres obstacles se rapportent aussi à ce fossé entre la connaissance commune et la connaissance scientifique d'un aspect précis du réel ; ce caractère précis est mis en valeur par l'expérimentation, abstrait et quantitativement objectivé dans un cadre théorique. Il s'agit donc de « poser le problème de la connaissance scientifique en termes d'obstacles », regarder les obstacles présents « dans l'acte même de connaître ». On décèle des « causes de stagnation, et même de régression », « des causes d'inertie » que Bachelard a donc choisi d'appeler des « obstacles épistémologiques »<sup>6</sup>. Dans la pensée, il voit bien qu'une difficulté est la connaissance du réel. « Elle n'est jamais immédiate et pleine »<sup>7</sup>. On ne connaît pas d'emblée tout le réel. Le réaliste naïf, ou du moins le philosophe réaliste qui ne va pas jusqu'au bout de sa démarche face à ce qui existe, croit saisir un réel « métaphysique » qui lui échappe toujours.

Ce que l'on peut retenir pour la formation et l'éducation aujourd'hui est que d'une part l'expérience face au réel est très diverse en science et en philosophie, elle renvoie à la distinction entre expérimentation et expérience ordinaire ; d'autre part, Bachelard envisage la démarche scientifique comme une démarche cathartique, une purification de l'esprit. On trouve chez lui l'idée que, face à la « culture

<sup>5</sup> Sur la discontinuité et sur l'obstacle épistémologique, ainsi que sur l'applicabilité de l'épistémologie bachelardienne à l'éducation scientifique, voir : Perru, O., « Relire Gaston Bachelard aujourd'hui », *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, 22, 2 (2017), pp. 83-91.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

scientifique », l'esprit (y compris l'esprit d'un enfant ou d'un adolescent) est bourré de préjugés : « il est même très vieux, il a l'âge de ses préjugés »<sup>8</sup>. La science – comme la philosophie – exige de se libérer de l'opinion : « l'opinion ne pense pas »<sup>9</sup>. Cette assertion est essentielle, Gaston Bachelard envisage l'apprentissage de toute discipline, scientifique ou non, comme une capacité de penser dans tel domaine disciplinaire, donc une capacité de poser un jugement objectif, au-delà de toute opinion, toujours plus ou moins valable. L'esprit scientifique n'a pas d'opinion avant d'avoir vraiment posé les problèmes. La connaissance scientifique suppose d'abord que le problème et les diverses interrogations sur un objet aient été bien posées.

Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit<sup>10</sup>.

Bachelard expose ensuite l'idée – très prophétique – que l'acquis n'existe pas en sciences. Cette constatation était sans doute plus importante à l'époque, dans la mesure où on avait tendance à beaucoup apprendre par cœur des données scientifiques que certains considéraient encore comme déterministes, donc définitives. D'où une connaissance livresque et non questionnée : « Un obstacle épistémologique s'incruste sur la connaissance non questionnée. Des habitudes intellectuelles qui furent utiles et saines peuvent, à la longue, entraver la recherche »<sup>11</sup>.

Il faut ici se replacer dans les années 1920-1930 où la nouvelle physique, quantique et indéterministe venait bouleverser tout ce que l'on savait ou croyait savoir, jusque-là. Les habitudes intellectuelles déterministes peuvent entraver la recherche, dans les chemins sinueux de cette nouvelle physique. D'où une autre règle de base : la science est toujours en mouvement.

Dans la perspective psychologique de son temps, l'auteur n'hésite pas à convoquer les instincts de conservation ou de possession pour expliciter l'arrêt du progrès scientifique et de la « croissance spirituelle »<sup>12</sup>. Vouloir conserver un savoir exprime un instinct de conservation ou de possession qui s'avère nuisible : comme on le verra, les professeurs de lycée et le système français de l'instruction publique vers la fin de la Troisième République sont particulièrement visés.

« En admettant même qu'une tête bien faite échappe au narcissisme intellectuel si fréquent dans la culture littéraire, dans l'adhésion passionnée aux jugements du goût, on peut sûrement dire qu'une tête bien faite est malheureusement une tête fermée. C'est un produit d'école »<sup>13</sup>.

Nous nous permettons ici de suggérer que c'est peut-être moins vrai aujourd'hui. Des connaissances très structurées, à mémoriser et à appliquer, sont moins présentes dans l'enseignement et il y a plus de place pour les questions scientifiques

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

diverses et même pour les questions socialement vives, actuellement enseignées dans les programmes scientifiques, ainsi que pour la démarche d'investigation ouvrant à la logique de la recherche scientifique.

Bachelard poursuit en appliquant, toujours dans le chapitre I, son analyse sur la discontinuité dans la connaissance scientifique et l'obstacle épistémologique, à l'histoire de la pensée scientifique et à l'éducation. Il y a une analogie entre les deux domaines : les obstacles épistémologiques que l'on trouve dans le développement historique des sciences expérimentales se trouvent aussi dans le développement scientifique individuel de l'apprenant. Le philosophe s'intéresse d'abord au développement historique de la pensée scientifique. Dans celui-ci, « l'épistémologue doit trier les documents recueillis par l'historien. Il doit les juger du point de vue de la raison, et même du point de vue de la raison évoluée, car c'est seulement de nos jours, que nous pouvons pleinement juger les erreurs du passé spirituel »<sup>14</sup>.

Cette intention est typique de la méthode bachelardienne : Gaston Bachelard s'appuie sur l'histoire des sciences pour faire une épistémologie de l'apparition et du développement de la pensée scientifique. Certes Il a recours à l'histoire des sciences, mais il l'utilise comme un matériau pour construire une épistémologie, là où Canguilhem insistera plus sur l'histoire des sciences en faisant une histoire axiologique de l'activité scientifique. Pourtant, chez l'un comme chez l'autre, il y a compénétration de l'histoire et de la philosophie des sciences, mais l'ordre n'est pas toujours le même, encore que Bachelard envisage aussi l'histoire de l'activité scientifique, caractérisée selon lui par « l'effort de rationalité et de construction qui doit retenir l'attention de l'épistémologue »<sup>15</sup>. Il situe la science dans un rapport entre l'expérience et la raison, avec l'idée d'un effort d'abstraction et de rationalisation à partir des faits d'expérience. L'éducation à la science et l'enseignement scientifique devraient se situer sur cet axe expérience-raison.

Un fait scientifique mal interprété à une époque devient un obstacle, une contre-pensée : c'est la première saisie et la première définition de l'obstacle épistémologique à partir de l'histoire des sciences, telle que la pratique Gaston Bachelard. Dans le domaine éducatif, la mauvaise compréhension, l'erreur scientifique manifestent un obstacle épistémologique ou didactique dans le parcours de l'apprenant. Du côté du professeur, l'obstacle épistémologique est nommé pédagogique par l'auteur ; du côté de l'élève, on pourrait parler d'obstacle didactique.

Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. [...] Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.<sup>16</sup>

Cette question des connaissances de l'adolescent qui arrive en classe de physique est tout-à-fait fondamentale. On pourrait discuter de l'actualité de ce qu'écrivait Bachelard en 1938 : aujourd'hui, un élève qui a déjà des points de repères sur l'usage et les fonctionnalités de l'électricité et de l'électronique et qui a appris des éléments de la discipline par des interactions sociales a sans doute davantage de connaissances qu'un élève de 1935 qui venait d'un monde très peu impacté par ces technologies. D'un autre côté, le caractère contre-intuitif de certaines lois de la physique (et Bachelard donne l'exemple de la poussée d'Archimède) suppose bien d'enlever les « obstacles » de « la vie quotidienne » pour entrer dans la démarche propre de la physique.

Concernant l'enseignement scientifique et l'éducation, Bachelard pensait que les enseignants et les éducateurs étaient un peu figés dans leurs principes et méthodes pédagogiques et éducatives. Il écrivait : « Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. D'où une coulée d'instincts »<sup>17</sup>.

Sachant qu'aujourd'hui, les programmes et les méthodes d'enseignement changent très vite, et que l'éducation pose sans cesse de nouveaux problèmes, parfois difficiles, le sens de l'échec et les remises en cause existent, sans aucun doute, plus qu'à cette époque, où le contexte de l'école était bien plus stable. Mais Bachelard pointe le fait que la relation entre le maître et l'élève peut facilement être pathogène et qu'il faudrait entreprendre la psychanalyse de la raison dans la relation entre le maître et l'élève ; sans doute devrait-il parler de l'exercice de la raison. De plus, il remarque en son temps – c'est moins le cas aujourd'hui – que les livres scolaires de physique reproduisent les mêmes schémas depuis environ 50 ans. Probablement veut-il dire que les programmes officiels de physique ne tiennent pas suffisamment compte de la révolution de la nouvelle physique au début du XXe siècle, celle de Pierre et Marie Curie, de Roentgen, d'Einstein et Heisenberg. Il écrit :

Il est assez difficile de saisir de prime abord le sens de cette thèse, car l'éducation scientifique élémentaire a, de nos jours, glissé entre la nature et l'observateur un livre assez correct, assez corrigé. Les livres de Physique, patiemment recopiés les uns sur les autres depuis un demi-siècle, fournissent à nos enfants une science bien socialisée, bien immobilisée et qui, grâce à la permanence très curieuse du programme des concours universitaires, arrive à passer pour *naturelle* ; mais elle ne l'est point ; elle ne l'est plus. Ce n'est plus *la* science de la rue et des champs. C'est *une* science élaborée dans un mauvais laboratoire mais qui porte quand même l'heureux signe du laboratoire. Parfois c'est le secteur de la ville qui fournit le courant électrique et qui vient apporter ainsi

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 19.

les phénomènes de cette *antiphysis* où Berthelot reconnaissait la marque des temps nouveaux ; les expériences et les livres sont donc maintenant en quelque partie détachés des observations premières.<sup>18</sup>

Bref l'enseignement de la physique, tel que Bachelard lui-même l'a pratiqué à Bar sur Aube, avait peu évolué depuis les années 1880. Bachelard insiste ici sur les nécessaires évolutions des contenus des programmes scolaires et de ceux des concours d'enseignement. Dans un second temps, il fait remarquer combien cette apparente permanence est trompeuse et comme cette « science élaborée » est détachée « des observations premières ». Il sous-entend qu'elle ne tient pas compte de l'actualisation des connaissances de la nature mais qu'elle correspond à un (mauvais) modèle de transmission sociale. La remarque sur l'*antiphysis* est intéressante : l'électrification de la France rurale n'était pas achevée au moment où Bachelard écrivait *La formation de l'esprit scientifique*. Ainsi, il pouvait écrire que « parfois », le secteur de la ville fournissait le courant électrique. Arnaud Berthonnet écrit à ce sujet : « Le programme de l'électrification rurale de la France a été réalisé en grande partie entre 1920 et 1938. [...] En 1918, à peine 20 % des 38014 communes françaises sont raccordées au réseau électrique : il s'agit de communes urbaines. Vingt ans plus tard, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, 97 % des communes sont desservies »<sup>19</sup>.

Bachelard nous montre entre les lignes que ce lent programme permettant d'apporter partout l'éclairage électrique, y compris dans les salles de classe, réalisait la prophétie de Berthelot : les conditions de vie du monde nouveau sont à l'opposé de la nature, grâce aux applications des sciences physiques, quand bien même le professeur de physique et l'élève croiraient encore à une continuité entre la nature et la science. On trouve ici une thèse fondamentale de *La formation de l'esprit scientifique*, la discontinuité épistémologique dans le processus aboutissant à l'élaboration des sciences contemporaines. La premier devoir de l'enseignant, qui est aussi un éducateur de la pensée scientifique, sera de créer les conditions de cette discontinuité épistémologique dans l'esprit de l'apprenant : « Un éducateur devra donc toujours penser à détacher l'observateur de son objet, à défendre l'élève contre la masse d'affectivité qui se concentre sur certains phénomènes trop rapidement symbolisés et, en quelque manière, trop intéressants »<sup>20</sup>.

Dans le même sens, dans la formation de l'esprit scientifique, Bachelard écrit au sujet d'une connaissance objective et tranquille, distincte de l'affectivité : « Hélas ! les éducateurs ne travaillent guère à donner cette tranquillité ! Partant, ils ne guident pas les élèves vers la connaissance de l'objet. Ils jugent plus qu'ils n'enseignent ! Ils ne font rien pour guérir l'anxiété qui saisit tout esprit devant la nécessité de corriger sa propre pensée et de sortir de soi pour trouver la vérité objective »<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 24

<sup>19</sup> Berthonnet, A., « L'électrification rurale ou le développement de la 'fée électricité' au cœur des campagnes françaises dans le premier XXe siècle », *Histoire et Sociétés Rurales*, 19 (2003), 193-219, p. 194.

<sup>20</sup> G., *La formation de l'esprit scientifique*, Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, Librairie philosophique, Paris, J. Vrin, 1938, 16<sup>e</sup> tirage, 1999, p. 54.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 209.

En d'autres termes, au lieu de guider l'apprenant vers les paramètres abstraits à mesurer, vers les hypothèses à confirmer ou à infirmer, par une démarche méthodologique, ils auraient tendance à vouloir juger, évaluer directement le travail fait et le résultat obtenu. Il est possible que là aussi, les choses aient un peu changé, l'idée étant que l'enseignant soit d'abord un formateur qui guide l'apprenant dans la rectitude de la démarche scientifique.

Enfin, à la fin de l'ouvrage (transition du ch. XI au ch. XII), Bachelard valorise l'éducation à la pensée abstraite. Éduquer à la pensée abstraite purifie l'imagination, le philosophe présente cette démarche comme une critique, voire une psychanalyse de l'intuition, de l'imagination et de la pensée géométrique, pour atteindre le niveau de la théorie sous-jacente aux données scientifiques :

Bref, le premier principe de l'éducation scientifique me paraît, dans le règne intellectuel, cet ascétisme qu'est la pensée abstraite. Seul, il peut nous conduire à dominer la connaissance expérimentale. Aussi, j'ai peu d'hésitation à présenter la rigueur comme une psychanalyse de l'intuition, et la pensée algébrique comme une psychanalyse de la pensée géométrique. Jusque dans le règne des sciences exactes, notre imagination est une sublimation. Elle est utile, mais elle peut tromper tant que l'on ne sait pas ce que l'on sublime et comment l'on sublime. Elle n'est valable qu'autant qu'on en a psychanalysé le principe. L'intuition ne doit jamais être une donnée. Elle doit, toujours être une illustration.<sup>22</sup>

Dans *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard évoque aussi la valeur éducative de la science moderne, et surtout le rapport entre socialisation et éducation en science.

La société moderne, qui professe – du moins dans les déclarations de ses administrateurs – la valeur éducative de la science, a développé les qualités d'objectivité plus que ne pouvaient le faire les sciences dans des périodes moins scolarisées. [...] Contrairement à ce qu'on pourrait croire, l'objet chimique, tout substantiel qu'il est, ne se désigne pas commodément dans la science primitive. Au contraire, dans la proportion où une science devient sociale, c'est-à-dire facile à enseigner, elle conquiert ses bases objectives. [...] Les maîtres, surtout dans la multiplicité incohérente de l'Enseignement secondaire, donnent des connaissances éphémères et désordonnées, marquées du signe néfaste de l'autorité. Au contraire, les camarades enracinent des instincts indestructibles. Il faudrait donc pousser les, élèves, pris en groupe, à la conscience d'une raison de groupe, autrement dit à l'instinct d'objectivité sociale, instinct qu'on méconnaît pour développer de préférence l'instinct contraire d'originalité, sans prendre garde au caractère truqué de cette originalité apprise dans les disciplines littéraires. Autrement dit, pour que la science objective soit pleinement formatrice, il faudrait que son enseignement fût socialement actif. C'est une grande méprise de l'instruction commune que d'instaurer, sans réciproque, la relation inflexible de maître à élève. Voici, d'après nous, le principe fondamental de la pédagogie de l'attitude objective : Qui est enseigné doit enseigner. Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans autocritique. Dans les disciplines scientifiques surtout, une telle instruction fige en dogmatisme une connaissance qui devrait être une impulsion pour une démarche inventive.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 237.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 243-244.

Ce passage est extrêmement révélateur de l'impulsion bachelardienne à l'éducation scientifique. La science fuit le dogmatisme, elle n'a rien à gagner dans l'enfermement d'une relation univoque de maître à élève, elle devrait s'enraciner dans une recherche commune, dans une conscience de groupe, dans la mesure où l'auteur fait le pari que la socialisation des élèves les pousserait à l'objectivité, raisonnement qui n'est pas pleinement convaincant ici. Dans quelle mesure l'apprentissage scientifique et la recherche en groupe serait une garantie d'objectivité ? Que le « camarade » puisse enseigner à son condisciple et que cela puisse être positif, c'est vrai ; mais la socialisation de la connaissance porte aussi en germe le risque de l'erreur scientifique.

L'éducateur scientifique, comme le nomme Bachelard, joue toutefois un rôle essentiel. Il doit « inquiéter la raison et déranger les habitudes de la connaissance objective »<sup>24</sup>. Cela dénote aussi une certaine volonté de puissance de sa part. La spécialisation de la science comme la difficulté d'une œuvre témoignent de leur haute valeur éducative. Mais alors, on ne peut pas enfermer l'éducation dans l'école et le développement des sciences exigerait une formation tout au long de la vie, ce que Bachelard entrevoit dès les années 30 :

Alors oui, l'École 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 de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société.<sup>25</sup>

Incroyable prophétisme que celui qui envisage, dès les années 1930, la formation scientifique (et technique, mais l'auteur n'en parle pas) tout au long de la vie. Cependant, la finale du raisonnement, qui est aussi la dernière phrase du livre, peut s'interpréter de diverses manières. Que la société doive être faite pour l'école, au sens où tout être humain vivant en société a besoin d'une formation permanente, soit ; mais *stricto sensu*, la société a bien d'autres finalités et aboutissements que l'école, le bien commun ne saurait se réduire à la formation et à culture scientifique. La phrase est donc ambivalente.

Ce que Bachelard propose, en termes d'éducation scientifique, c'est donc une démarche de recherche, non dogmatique, anticartésienne ; une démarche qui se méfie de l'acquis en science, qui valorise l'expérimentation à condition qu'elle soit encadrée par la théorie et les raisons scientifiques. Il insiste sur la purification de l'imaginaire scientifique qui permettra d'éviter les obstacles épistémologiques, de les dépasser par une objectivation qui se réalise vraiment dans l'abstraction. Enfin, Bachelard présente la nécessité du caractère collectif des apprentissages scientifiques, prélude à la recherche scientifique, elle aussi collective.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 252.

## L'éducation au symbole et à l'approche artistique/poétique du monde

Olivier Perru

Simultanément au développement d'une épistémologie de la physique, sur un tout autre plan, Bachelard a réhabilité une pensée symbolique des 4 éléments. A la frontière de ces deux grandes orientations de la pensée bachelardienne, « Épistémologie – Histoire des sciences » et « Poétique », une troisième dimension se situerait entre épistémologie et psychanalyse, Bachelard voulant faire œuvre de psychologie, voire de psychanalyse de la connaissance. Pourquoi Bachelard a-t-il remis en valeur ce regard philosophique, mais aussi poétique et littéraire, sur les 4 éléments ? En lisant les différents ouvrages qui approfondissent les symboles et les métaphores liés à la terre, à l'air, à l'eau et au feu, il semble que Bachelard veuille parfois retourner à une pensée préscientifique qui laissait une place à l'imagination de la matière, comme l'alchimie. Dans *La formation de l'esprit scientifique*, en 1938, Bachelard montre la nécessité de dépasser l'expérience commune du rapport à la matière et à l'univers pour entrer dans une démarche proprement scientifique. Mais il ne dénie pas pour autant toute valeur à cette expérience. Le rapport que nous entretenons avec l'univers a sa valeur autant d'un point de vue philosophique que sous l'angle poétique et artistique. Dans les ouvrages de poétique, il revient sur l'expérience commune (ordinaire, que tout le monde peut faire) de la matière et des éléments et il analyse les développements artistiques ou poétiques auxquels cette expérience donne lieu. Notre question portera sur l'éducation : dans quelle mesure, cette expérience de la matière et des éléments physiques fondamentaux du monde est-elle propédeutique à une éducation à la poétique et aux symboles ? Comment l'œuvre de Bachelard est-elle porteuse d'éducation symbolique<sup>26</sup> ?

On peut s'interroger sur le matérialisme bachelardien : est-il romantique ou idéologique ? Gaston Bachelard n'a pas été un idéologue du matérialisme au sens où il aurait nié absolument toute référence à une transcendance et cherché à promouvoir une représentation holiste du monde. Il s'agirait plutôt d'un matérialisme poétique, romantique si l'on veut, et où l'imaginaire transfigure les expériences du quotidien. Maria Alice de Oliveira écrit : « Um leitor habituado com a crítica universitária e que empreende a leitura das obras de Gaston Bachelard sem nenhuma idéia preconcebida, sem ter lido nenhum comentário sobre o filósofo, se sentirá logo agradavelmente surpreendido. Desde o começo somos transporta dos para um mundo poético, suprarreal, onde nossas experiências do mundo material cotidiano se transfiguram »<sup>27</sup>. L'auteur aurait-il éprouvé le besoin de développer

<sup>26</sup> Sur ces quelques lignes introductives, voir : Perru, O., « Quelle place pour une éducation à la pensée symbolique ? La poétique de Gaston Bachelard », *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, 25, 1 (2020), pp. 163-177.

Au-delà de la dualité que nous avons tendance à introduire entre épistémologie et poétique chez Bachelard, on lira avec intérêt l'article de Alberto Filipe Araujo et al. *Sur la pédagogie du non et le cogito du rêveur chez Bachelard*. Il met en valeur une éducation de l'imagination. Araujo Alberto Filipe et al., "Da "pedagogia do não" e do "cogito" do sonhador, em Gaston Bachelard : Pensando uma educação para a imaginação", *Educação em Revista*, 36 (2020), Belo Horizonte. <https://www.scielo.br/j/edur/a/7QJGJBr8MXj65j3xg5qMJ3K/?format=pdf&lang=pt>

<sup>27</sup> De Oliveira, M., « A poética de Gaston Bachelard », *Revista de Letras*, 20 (1980), 123-137.

une rêverie poétique simplement pour donner une alternative à l'austère approche épistémologique du monde physique ? Non, sans doute, il est trop critique pour cela, s'il s'intéresse à la rêverie, c'est pour en analyser l'activité et la construction d'un sens symbolique, à partir d'éléments matériels.

Dans les ouvrages de poétique, Bachelard décrit et analyse différents développements littéraires, poétiques, artistiques sur la nature et la matière mais il s'intéresse surtout à faire la critique de l'activité de l'imagination créatrice sur cet objet. Selon lui, l'imagination est première dans cette approche symbolique de la nature. Suzanne Hélein-Koss écrit : « Pour Bachelard, moins théoricien de la littérature que philosophe de l'imagination, c'est l'imagination qui est souveraine »<sup>28</sup>.

Pour envisager une éducation à la poétique et à la dimension symbolique chez Bachelard, il faut d'abord comprendre la démarche bachelardienne vis-à-vis des éléments du monde matériel, sa nature critique, ce qu'elle peut nous livrer ou pas, ce qu'elle est (ou qu'elle n'est pas)<sup>29</sup>. Les textes sur les éléments du monde physique peuvent-ils ouvrir à un autre regard sur la nature, la pensée poétique bachelardienne peut-elle ouvrir à une éducation au sens symbolique des objets naturels ?

Le premier élément, sur lequel peut s'exercer l'art humain autant que la contemplation ou la rêverie est la terre. Dès le début de *La terre et les rêveries du repos*<sup>30</sup>, Bachelard réfléchit sur le jouet : le repos des objets appelle la curiosité humaine, l'enfant veut comprendre comment fonctionne son jouet et ce qu'il y a à l'intérieur. Le jouet fait rêver l'enfant et Bachelard rapporte une conversation avec Françoise Dolto qui pensait que les jouets artificiels privent l'enfant de rêves utiles ; elle recommandait des jouets « solides et lourds », pour que l'enfant se confronte à la résistance et à la profondeur de l'objet.

« Mais ce que l'éducation ne sait pas faire, écrit Bachelard, l'imagination l'accomplit vaillamment que vaillamment »<sup>31</sup>.

Selon l'auteur, l'éducation est en échec devant le rêve de l'enfant. En fait le défi qu'il entend relever est de sortir de l'apparence et de rentrer dans la profondeur de la matière ; comme le scientifique cherche à le faire par les méthodes expérimentales, le philosophe et le poète le feront à leur manière, en soulevant le voile d'Isis et en recherchant la beauté cachée dans la profondeur du réel. Et cette démarche aura une haute valeur éducative. Mais, selon le philosophe rationaliste ou idéaliste,

la profondeur est une illusion, la curiosité une vésanie. Avec quel dédain des rêves d'enfant, de ces rêves que l'éducation ne sait pas faire mûrir, le philosophe condamne-t-il l'homme à rester, comme il dit, 'sur le plan des phénomènes' ! À cette interdiction de penser sous n'importe quelle forme 'la chose en soi' (à laquelle on continue cependant de penser) le philosophe ajoute souvent l'aphorisme : 'Tout n'est qu'apparence'. Inutile

<sup>28</sup> Hélein-Koss, S., « Gaston Bachelard : Vers une nouvelle méthodologie de l'image littéraire ? », *The French Review*, 45, 2 (1971), pp. 353-364.

<sup>29</sup> Sur la psychologie bachelardienne de l'activité imaginaire et symbolique, voir : Higonnet Margaret, R., « Bachelard and the Romantic Imagination », *Comparative Literature*, 33, 1 (1981), 18-37, p. 22.

<sup>30</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries du repos*, Paris, Librairie José Corti, 1948a, p. 343.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 18.

d'aller voir, encore plus inutile d'imaginer. Comment ce scepticisme des yeux peut-il avoir tant de prophètes quand le monde est si beau, si profondément beau, si beau dans ses profondeurs et ses matières ? Comment ne pas voir que la nature a le sens d'une profondeur ? Et comment échapper à la dialectique de cette coquetterie ambiguë qui chez tant d'êtres organisés montre et cache de telle sorte que l'organisation vit dans un rythme de masque et d'ostentation ? Cacher est une fonction première de la vie.<sup>32</sup>

Selon le philosophe, la nature et la vie sont d'abord réelles de façon cachée, dans l'intérieur d'une enveloppe matérielle, le désir de tout homme qui pense est de percer le secret, la cause de ce qu'on perçoit et admire de l'extérieur. Il s'élève ici contre les systèmes philosophiques kantien et postkantien qui condamnent l'homme à ne pas pouvoir accéder au réel et à ne connaître que les phénomènes. De ce point de vue, la poétique bachelardienne incite à une éducation à la matérialité et à la profondeur du réel, par le moyen de l'imagination poétique suscitant des images infra-conscientes ; cela suffit-il ?

Dans *La terre et les rêveries de la volonté*<sup>33</sup>, l'auteur analyse l'effort physique inspiré par l'imaginaire chez l'enfant pour connaître et s'approprier la terre :

Mais quelle étrange éducation que celle d'un enfant qu'on empêche, quand déjà il en a la force, quand ses forces réclament cet exploit, de faire des trous dans la terre, sous prétexte que la terre est sale. En suivant les souvenirs de l'écrivain anglais (il s'agit de Ruskin), on comprendra à la fois les premières tendances de l'adolescent vers la géologie, vers le domaine interdit, et le fait qu'il resta un géologue velléitaire.<sup>34</sup>

Bachelard souligne ici l'interdit imposé à l'enfant qui veut se confronter au réel physique de la terre et la frustration qui en résulte, les vellétés de géologie qui reviendront par la suite. La tendance vers la connaissance et l'appropriation des éléments physiques est naturelle, elle demande aussi d'être transcendée par une activité artistique de sublimation de ces éléments. Bachelard explique plus loin qu'une éducation bien comprise implique le dépassement plus que le refoulement, ce qui est parfaitement exact. Il écrit :

Ici le dépassement, c'est précisément le travail d'une matière plastique. L'éducation doit livrer à temps à l'enfant les matières d'une plasticité déterminée qui conviennent le mieux aux toutes premières activités matérialistes. On sublime ainsi la matière par la matière. Malheureusement notre enseignement, même le plus novateur, se fixe sur des concepts : nos écoles élémentaires n'offrent qu'un type de terre à modeler.<sup>35</sup>

Bachelard regrette, et c'est toujours vrai, que les premiers pas dans l'enseignement en France soient plus axés sur les concepts que sur les activités manuelles et artistiques. Il y aurait une gradation dans l'éducation au contact de la matière, du mou vers le dur : la confrontation avec les matières dures (dans le travail manuel)

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 19-20.

<sup>33</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Librairie José Corti, 1948b, p. 409.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 101.

caractériserait la virilité. L'éducation de la volonté insistera donc sur l'effort de domination de l'élément solide, symbolisé par la terre. On comprend ainsi que le rapport à la terre symbolise une forme de réalisme.

Rêver granit, comme le fait Goethe, c'est non seulement s'ériger soi-même en un être inébranlable, mais c'est se promettre de rester intimement insensible à tous les coups, à toutes les injures. Une âme molle ne peut guère imaginer une matière dure. L'imagination, dans une image sincèrement évoquée, entraîne la participation profonde de l'être. Pas besoin d'en beaucoup dire.<sup>36</sup>

Le philosophe pose ici une vraie question, celle de l'unité de l'être et de la vie, et de l'interaction entre l'imagination et les puissances plus spirituelles qui confèrent à notre être son humanité. L'imagination qui rêve granit suggère la construction d'une vie solide et inébranlable. C'est une raison de plus pour penser que l'éducation manuelle à la dureté (résistance) des matériaux dispose au caractère viril de l'être humain. Selon Bachelard, « la matière dure va nous être révélée comme une grande éducatrice de la volonté humaine, comme la régulatrice de la dynamogénie du travail, dans le sens même de la virilisation »<sup>37</sup>.

Signalons enfin que c'est dans *La terre et les rêveries de la volonté* que l'on trouve le plus d'occurrences des mots « éducation » ou « éduquer », pour les raisons que nous avons soulignées, c'est le livre dialectique de la confrontation pratique entre l'homme et la matière solide, symbolisée par l'élément terre.

Dans *L'eau et les rêves*<sup>38</sup>, l'élément aquatique dispose davantage à la méditation sur la vie, sur le temps et sur l'écoulement des choses, qu'à l'action. Avant de se livrer aux développements sur la valeur symbolique de l'eau, Bachelard rappelle son point de vue sur la matière :

La matière se laisse d'ailleurs valoriser en deux sens : dans le sens de l'approfondissement et dans le sens de l'essor. Dans le sens de l'approfondissement, elle apparaît comme insondable, comme un mystère. Dans le sens de l'essor, elle apparaît comme une force inépuisable, comme un miracle. Dans les deux cas, la méditation d'une matière éduque une imagination ouverte.<sup>39</sup>

Le rapport aux objets matériels éduque donc l'imagination, pour peu que celle-ci soit ouverte à l'approfondissement et au dynamisme, à l'essor. Selon l'auteur, l'eau possède une unité d'élément qui nourrit l'imagination. L'eau est objet d'une imagination en contact avec la nature, elle suggère un être total, une nature à la fois dynamique et ouverte à l'infini. Bachelard considère que confrontée à l'eau, l'imagination s'éduque :

L'imagination 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

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 186.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>38</sup> *L'eau et les rêves*, Librairie José Corti, Paris, 1942, p. 267.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 13.

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.<sup>40</sup>

L'affirmation de Bachelard est contestable : peut-on considérer que le rêve, la rêverie, éduque l'imagination avant l'expérience ? Elle l'alimente par des images, l'éduque-t-elle pour autant ? Il n'est pas sûr que les rêveries d'aujourd'hui soient « prouvées » par des expériences, ce que Bachelard appelle rêverie est en réalité quelque chose de très sérieux, il s'agit d'une activité de l'imagination créatrice qui donne vie à un symbole à partir d'un objet matériel. Dans les *Rêveries du promeneur solitaire*<sup>41</sup>, Jean-Jacques Rousseau donnait effectivement la solution à la question du sens de la rêverie, en liant rêverie, objet et création poétique ou littéraire :

Mon imagination, déjà moins vive, ne s'enflamme plus, comme autrefois, à la contemplation de l'objet qui l'anime ; je m'enivre moins du délire de la rêverie ; il y a plus de réminiscence que de création dans ce qu'elle produit désormais.<sup>42</sup>

Chose étonnante, l'eau est très présente, notamment le lac, dans les *Rêveries du promeneur solitaire* (cinquième promenade) comme dans le texte bachelardien. Le flux et le reflux de l'eau suscitent les mouvements de l'imagination. L'étendue d'eau renvoie à l'âme et à l'intériorité. En fait, chez Bachelard comme jadis sous la plume de Rousseau, l'imagination créatrice, c'est l'imagination nourrie par les éléments matériels (comme l'eau) mais éclairée par l'intelligence, une imagination matérielle spiritualisée en quelque sorte. Comme l'écrit encore Bachelard, « la vraie poésie est une fonction d'éveil »<sup>43</sup>. Aujourd'hui, le défi éducatif est de vivifier par le symbole et par une vraie force spirituelle une imagination juvénile, adolescente, qui n'est plus du tout canalisée, et qui de fait est stérile, quand elle n'est pas dangereuse. Bachelard évoquait souvent la force des songes.

D'une manière différente de l'eau qui peut renvoyer à la profondeur et à la paix de l'âme, l'air symbolisme le mouvement de l'imagination et de l'esprit (symbolique du vent). Selon Bachelard, dans *L'air et les songes*<sup>44</sup>, l'éducateur comme le psychiatre devrait « déblayer tout ce qui entrave l'avenir psychique d'un être »<sup>45</sup>. Il développe le fait que certaines images sont des préparations de l'esprit à la liberté.

« En effet, il s'agit de provoquer une sublimation autonome qui soit une véritable éducation de l'imagination. Il faut donc écarter l'hypnotisme qui s'accompagne le plus souvent d'amnésie et qui, de ce fait, ne saurait être éducatif »<sup>46</sup>.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>41</sup> Rousseau, J., 1778, *Rêveries du promeneur solitaire*, collection Les meilleurs auteurs classiques, Paris, Flammarion, 1938. Les *Rêveries du promeneur solitaire* furent rédigées entre 1776 et 1778, elles furent publiées pour la première fois en 1782. Nous avons utilisé le texte édité par Flammarion en 1938.

<sup>42</sup> Rousseau, J., *Ibidem*, p. 194.

<sup>43</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, Librairie José Corti, Paris, 1942, p. 29.

<sup>44</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, Paris, Librairie José Corti, 1943.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 135.

L'hypnose comporte des dangers. Malheureusement, elle peut être utilisée dans les techniques de manipulation mentale. Pour faire grandir la liberté psychologique du sujet, Bachelard proposait d'écarter toute méthode fondée sur l'hypnose. Se basant sur Desoille<sup>47</sup>, il suggérait l'attitude d'attention passive face aux images proposées, mais il adoptait la même distinction entre cette passivité et « *l'état de crédulité de l'hypnose* »<sup>48</sup>. L'esprit préparé à la liberté commence alors un chemin d'ascension, réalisant un « destin ascensionnel »<sup>49</sup>. Dans *L'air et les songes*, il est d'ailleurs difficile de discerner ce qui est de l'ordre de l'ascension spirituelle de ce qui relève de la poésie. En tout cas, l'air et les songes sont des métaphores permettant d'exprimer une élévation et un dépassement, donc une liberté, mais elles semblent un peu trop faciles et accessibles. Le sur-moi poétique de Bachelard, inspiré de celui de Nietzsche, est dans une logique d'expansion du moi, il ne suppose pas un combat spirituel. Peut-il alors permettre d'accéder à une sagesse ?

Bachelard n'est cependant pas loin d'envisager l'existence d'une sagesse religieuse, lorsqu'il évoque les mythes qui relient les âmes, les associent. Mais il ne va pas assez loin, faute de ne pouvoir dépasser le caractère symbolique, imaginaire et poétique du mythe et de ne pas envisager le sens profond des mythes de création, par exemple.

Par la connaissance des mythes, certaines rêveries, si singulières, se déclarent objectives. Elles relient les âmes comme les concepts relient les esprits. Elles classent les imaginations comme les idées classent les intelligences. Tout ne s'explique pas par l'association des idées et l'association des formes. Il faut aussi étudier l'association des rêves. À cet égard, la connaissance des mythes doit être une réaction salutaire contre les explications classiques de la poésie, et l'on doit s'étonner de l'absence de toute étude sérieuse de la mythologie dans l'éducation de notre temps.<sup>50</sup>

Ce qui est profondément vrai ici est le triste constat de la carence de l'étude des mythes dans l'éducation contemporaine, au profit du positivisme et du rationalisme, alors que Bachelard maintenait la possibilité d'une intelligence symbolique, tenant sa juste place, à côté de l'intelligence scientifique. Mais le philosophe évoque peu la dimension religieuse de la vie humaine, s'interdisant même méthodologiquement d'évoquer l'acte contemplatif religieux. D'où ce passage à propos de l'extase :

Cette volonté méthodique de ramener notre problème à l'allure d'une sublimation discursive qui s'attache au détail, et joue sans cesse entre impression et expression, nous interdisait d'aborder les problèmes de l'extase religieuse. Ces problèmes relèveraient sans doute d'une psychologie ascensionnelle complète. Mais outre que nous ne sommes pas qualifiés pour les traiter, ils correspondent à des expériences trop rares pour poser le problème général de l'inspiration poétique.<sup>51</sup>

<sup>47</sup> Robert Desoille (1890-1966) est un psychothérapeute français qui fut influencé par le mouvement surréaliste et découvrit le rêve éveillé.

<sup>48</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, op. cit., p. 135.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 253.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 21.

Au plus se réfère-t-il à une citation de Lamartine qui évoque le fait de « s'abîmer en Dieu », mais d'un point de vue poétique :

Je m'abîmais en Dieu, comme l'atome flottant dans la chaleur d'un jour d'été s'élève, se noie, se perd dans l'atmosphère, et, devenu transparent comme l'éther, paraît aussi aérien que l'air lui-même et aussi lumineux que la lumière.<sup>52 53</sup>

On ne peut ici parler que de suggestion poétique et métaphorique d'une activité religieuse.

Olivier Perru

Il manque encore un élément à notre analyse : le feu. Dans *La psychanalyse du feu*, l'auteur remarque que le feu est un être social plus qu'un être naturel. Si on considère « l'éducation d'un esprit civilisé », on constate que « le respect du feu est un respect enseigné »<sup>54</sup> et que l'interdit concernant le feu est de nature sociale<sup>55</sup>. Ce qu'on connaît d'abord du feu, c'est qu'on ne doit pas le toucher »<sup>56</sup>. Le feu demeure un élément très symbolique, son sens et sa valeur ne s'enseignent pas vraiment ; du feu à la chaleur et à l'énergie, on mesure toute la distance qu'impose l'abstraction scientifique. Le feu couve à l'intérieur, sous la cendre alors que l'énergie se mesure de l'extérieur. La psychologie et la spiritualité de quelqu'un impliquent un dynamisme intérieur, au sens où on parlera d'une âme de feu.

Cet intérieur est un foyer où couve le feu-principe indestructible ne fait qu'établir des convergences métaphoriques centrées sur les certitudes de la digestion. Il faudra de grands efforts d'objectivité pour détacher la chaleur des substances où elle se manifeste, pour en faire une qualité toute transitive, une énergie qui, en aucun cas, ne peut être latente et cachée.<sup>57</sup>

En particulier, par rapport à l'élément feu, Bachelard revient à nouveau sur une psychanalyse de la connaissance qui devrait s'efforcer de démêler le subjectif et l'objectif. L'objectivité de la science va de pair avec une possibilité de socialisation (universelle) des connaissances qu'elle transmet. Au contraire, les symboles et les analogies métaphoriques sont beaucoup plus difficiles à enseigner. D'où la difficulté de notre question problématique : la formation au sens des symboles et de la métaphore, à partir des éléments de la nature et en particulier pour les jeunes, s'avère une entreprise particulièrement ardue. Il faut sans doute trouver le matériel artistique permettant d'éduquer au sens non scientifique de l'univers que nous contemplons, habitons et travaillons.

Cette détermination de l'axe d'éclaircissement, soit subjectif, soit objectif, nous paraît le premier diagnostic d'une psychanalyse de la connaissance. Si, dans une connaissance,

<sup>52</sup> Gaston Bachelard cite ici Alphonse de Lamartine, dans *Les Confidences* : Lamartine, Alphonse de, « Les confidences », Paris, *Œuvres complètes*, t. 29, 1863, p. 113.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 200.

<sup>54</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1949.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 132.

la somme des convictions personnelles dépasse la somme des connaissances qu'on peut expliciter, enseigner, prouver, une psychanalyse est indispensable. La psychologie du savant doit tendre à une psychologie clairement normative ; le savant doit se refuser à personnaliser sa connaissance ; corrélativement, il doit s'efforcer de socialiser ses convictions.<sup>58</sup>

Du feu vient aussi le symbole de base (dangereux) de toute forme de nihilisme. Le philosophe cite l'exemple du poète italien Gabriele d'Annunzio, qui, se sentant vieux et malade, désire se plonger dans un liquide détruisant immédiatement tous les tissus de son corps, dès qu'il sentira approcher l'heure de la mort. Bachelard commente : « Ainsi travaille notre rêverie, savante et philosophique, elle accentue toutes les forces, elle cherche l'absolu dans la vie comme dans la mort »<sup>59</sup>.

Ainsi le feu symbolise-t-il l'aspiration à l'absolu, que ce soit dans la vie ou dans la mort. On peut à nouveau ici se demander comment, aujourd'hui, éduquer à des formes d'absolu, satisfaire en quelque sorte la tendance humaine à la recherche d'absolu, sans tomber pour autant dans des extrêmes. La poésie et la littérature peuvent effectivement représenter une médiation dans ce domaine, mais je ne pense pas qu'on puisse éviter, encore moins rejeter, les médiations religieuses. En tous cas, l'image du feu comme celle du vent sont particulièrement parlante et les textes et auteurs chrétiens les ont particulièrement utilisées pour évoquer l'Esprit-Saint.

## Conclusion

L'éducation à la science et à la poétique dans l'œuvre immense de Gaston Bachelard est un sujet particulièrement vaste et difficile, dont ce bref article n'expose que quelques aspects. Le versant épistémologique et le versant poétique de l'œuvre de Bachelard correspondent à deux approches complémentaires du monde environnant et qui ne doivent, en aucun cas, être confondus. La caractéristique théorique et rationaliste de l'approche des objets naturels en physique et en chimie est équilibré par la réhabilitation de l'expérience de la matière et des 4 éléments, dans sa poétique. D'ailleurs, cette poétique qui pourrait être prise pour une philosophie de la nature, n'en est pas franchement une. C'est une œuvre qui a recours essentiellement à la littérature, à la poésie et à l'art et qui repose sur des symboles et des métaphores s'inscrivant dans la conscience du poète et renvoyant à des caractères et à des valeurs de la vie humaine. Si on voit assez facilement comment transposer une œuvre comme *La formation de l'esprit scientifique*, en didactique des sciences, dans la médiation et l'éducation scientifique, par l'analyse sans concession de la méthode et de la démarche scientifique, le dépistage des obstacles épistémologiques ou encore le caractère essentiellement changeant d'une connaissance où rien n'est acquis définitivement, c'est assez différent dans l'œuvre de poétique de Gaston Bachelard. Une éducation au symbolisme est effectivement essentielle mais Bachelard ne s'aventure pas sur la manière de l'envisager.

<sup>58</sup> *Ibidem*, pp. 133-134.

<sup>59</sup> *Ibidem*, pp. 137-138.

Lire et utiliser les ouvrages de Bachelard suppose une assimilation de sa pensée par l'enseignant et la capacité de s'en inspirer pour sensibiliser l'élève ou l'étudiant au sens symbolique des éléments naturels, en la rendant plus accessible. L'activité symbolique de l'homme confronté à la matière et à l'environnement physique doit être encouragée. L'abstraction scientifique ne suffit pas à comprendre le monde, il faut revenir à l'expérience concrète, naturelle, liée au vécu humain. Il faut intégrer intellectuellement le regard sur la beauté, les qualités de la nature. Cela suppose de compléter la formation scientifique par une formation littéraire et artistique qui montre qu'un autre regard est possible sur le monde ; la collaboration entre les enseignants de matières diverses sur un thème précis (comme les quatre éléments) devrait être mise en pratique, surtout dans la perspective d'une éducation à l'environnement. Enfin, un autre enjeu culturel et éducatif essentiel est la compréhension des grands textes religieux de l'humanité, qui ont aussi recours à des métaphores et à des symboles souvent basés sur le monde physique. Bachelard n'en parlait pas parce qu'il souhaitait s'en tenir au rapport entre la matière et la psychologie de la connaissance, il considérait que cela aurait excédé son propos.

Olivier Perru  
 Université de Lyon 1  
 olivier.perru@univ-lyon1.fr

## Bibliographie

- Araujo, A. F., et al., « Da “pedagogia do não” e do “cogito” do sonhador, em Gaston Bachelard : Pensando uma educação para a imaginação », *Educação em Revista*, 36 (2020), Belo Horizonte. <https://www.scielo.br/j/edur/a/7QJGJBr8MXj65j3xg5qMJ3K/?format=pdf&lang=pt>
- Berthonnet, A., « L'électrification rurale ou le développement de la 'fée électricité' au cœur des campagnes françaises dans le premier XXe siècle », *Histoire et Sociétés Rurales*, 19 (2003), 193-219, p. 194.
- Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Collection : Bibliothèque des textes philosophiques, Librairie philosophique, Paris, J. Vrin, 1938, 16<sup>e</sup> tirage, 1999 ;
- Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, Librairie José Corti, Paris, 1942.
- Bachelard, G., *L'air et les songes*, Paris, Librairie José Corti, 1943.
- Bachelard, G., *La terre et les rêveries du repos*, Paris, Librairie José Corti, 1948a.
- Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Librairie José Corti, 1948b.
- Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1949.
- De Oliveira, M., « A poética de Gaston Bachelard », *Revista de Letras*, 20 (1980), 123-137.
- Perru, O., « Relire Gaston Bachelard aujourd'hui », *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, 22, 2 (2017), p. 83-91.
- Perru, O., « Quelle place pour une éducation à la pensée symbolique ? La poétique de Gaston Bachelard », *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, 25, 1 (2020), p. 163-177.
- Hélein-Koss, S., « Gaston Bachelard : Vers une nouvelle méthodologie de l'image littéraire ? », *The French Review*, 45, 2 (1971), 353-364.
- Higonnet Margaret, R., « Bachelard and the Romantic Imagination », *Comparative Literature*, 33, 1 (1981), 18-37.
- Rousseau, J., 1778, *Rêveries du promeneur solitaire*, collection Les meilleurs auteurs classiques, Paris, Flammarion, 1938. Les *Rêveries du promeneur solitaire* furent rédigées entre 1776 et 1778, elles furent publiées pour la première fois en 1782. Nous avons utilisé le texte édité par Flammarion en 1938.

«Mind»

« L'Esprit »

«Lo Spirito»



# Carlo Alessandro Caccia

## *Gaston Bachelard's Pedagogical Theory of Literature*

### Bachelard and his (pedagogical) theory of reading

Gaston Bachelard's role in the canon of literary theory is problematic today. Outside a French context, his name does not appear among the twentieth-century fathers of the discipline, especially among those who converted philosophical research into the elaboration of a literature's aesthetic (for instance, Roman Ingarden and Mikhail Bakhtin). If the French philosopher does not enjoy popularity among contemporary literary scholars, it is for having deliberately (but consistently with his philosophy) underestimated the stylistic, historiographical, and philological questions that are at the heart of most *litterati's* works (who, on the other hand, could view with suspicion the intrusion of an epistemologist into their matters)<sup>1</sup>. However, it could be said that Bachelard would not have cared about the judgments of a lot of academic literature scholars because his interests in the literary field were oriented not towards a formalistic theory but towards a theory of the aesthetical reception of the literary text<sup>2</sup>.

A problem now is where the French philosopher could be placed within the rich and highly articulated *spectrum* of existing reading theories.<sup>3</sup> Before proposing a comparison with other theoretical systems, it is possible to claim that the theory of reading in Bachelard would be impossible to highlight without considering pedagogical concerns, which sometimes are not among the primary interests of literary

<sup>1</sup> Cf. Therrien, V., *La révolution de Gaston Bachelard en critique littéraire*, Paris, Édition Klincksieck, 1970, pp. 2241. One could also be reminded of the negative views of Gaston Bachelard's critical ability, such as those expressed by Giacomo Debenedetti, who was one of the most important and influence Italian critics (Cf. Granese, A., *La maschera e l'uomo. Saggio su Giacomo Debenedetti e la cultura europea del Novecento*, Salerno, Palladio, 1976, pp. 318-319.).

<sup>2</sup> Among the contributions that have analyzed the theory of reading in Gaston Bachelard from the viewpoint of literary criticism, see Therrien, V., pp. 199-212, Sertoli G. *Le immagini e la realtà. Saggio su Gaston Bachelard*, Florence, La Nuova Italia, pp. 181-182, 303-313, and 345-350, Hans, J.S., *Gaston Bachelard and the Phenomenology of the Reading Consciousness*, "The Journal of Aesthetics and Art Criticism", 35, (1977), pp. 315-327.

<sup>3</sup> For a rather comprehensive review of theories of literature that put the reader's activity at the centre cf. Tompkins, J.P. (ed.), *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1980.

theorists<sup>4</sup>. It is no coincidence that in *Formation de l'esprit scientifique*, *Lautréamont* and *La philosophie du non*, teaching occupies a crucial role. Bachelard often speaks of the school, both to criticize it and to valorize it as an ideal place for the development of rationality. For instance, Bachelard's *Formation de l'esprit scientifique* concludes with ardent praise for *lifelong learning*: ««Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société »»<sup>5</sup>.

This essay examines the aesthetic reception theory and the problem of teaching literature through Bachelard's pedagogical philosophy. To highlight the complexity of Gaston Bachelard's thought and to show that it could be an important point of reference for all contemporary theorists of literature, we will compare the educational project of the French philosopher with the research of an important contemporary literary theorist such as David Bleich.

### **The backwardness of literary culture and the authoritarianism of the rhetoric class**

In *La philosophie du non*, commenting on Alfred Korzybski's pedagogical program based on mathematical *inventio*, Bachelard shows a certain bitterness at the fact that literary culture was not prepared at his time to adopt the dialectic of the *philosophie du non*:

Pour lui [Korzybski], la base de la santé intellectuelle et corrélativement de la santé générale, c'est l'éducation par les mathématiques et la physique, seules habilitées à poser fortement, clairement, normalement les conditions d'une éducation objective et inventive. Nous croyons, pour notre part, qu'une philosophie du non ne peut pour l'instant animer une culture littéraire. Une culture littéraire qui s'attacherait à utiliser sans préparation objective les thèmes de la philosophie du non n'aboutirait guère qu'à des arguties.<sup>6</sup>

Literary culture was still incapable of expressing a renewal in teaching practices because it imposed an objective way of experiencing literature and refused to accept any form of autonomous interpretation by the reader. As Bachelard ironically

<sup>4</sup> However, taking into account Gaston Bachelard's specific background and interests in the field of aesthetic reception, his works could be placed alongside phenomenological theories of reading (for instance, those of Georges Poulet and Wolfgang Iser). Alternatively, considering Bachelard's polemic against academic literary critics, the thoughts of the French philosopher could be placed close to that of Anglo-American provocative reception theories (such as those of David Bleich and Stanley Fish). However, in the context of sociological theories of reception (for instance the theories of Hans Robert Jauss or Jacques Leenhardt), Bachelard's historical epistemology could bring decisive concepts and methodologies to teaching the history of literature.

<sup>5</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1967, p. 252.

<sup>6</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, Puf, 2002, p. 132.

notes in *Lautréamont* : « De sorte que l'adolescence, dans son effort de culture, est perturbée profondément par les impulsions de la vanité, les plagiats, les démarquages, les choix indiscutés du goût, les critiques tranchantes sans preuves objectives, voilà les séquelles de la classe de rhétorique »<sup>7</sup>.

Along the same line, the philosopher takes a negative viewpoint of the absurd severity of the rhetoric teacher, especially when compared with the probing (and fair) severity of a mathematic teacher:

Seul, le professeur de mathématiques peut être à la fois sévère et juste. Si le professeur de rhétorique -perdant le bénéfice de la belle et douce relativité de sa culture – est sévère, il est, du même coup, partial. Aussitôt, il devient un professeur automate. On peut donc se garder facilement de sa sévérité ! Sa sévérité ne réussit pas. L'élève vigoureux a mille moyens pour amortir ou faire dévier la sévérité de son maître.<sup>8</sup>

However, automatism processes could affect both rhetoric and physics professors. As Bachelard claims :

S'imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi que l'adolescent arrive dans une classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées [...]. Il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.<sup>9</sup>

Such the automatism is the fault of the 'official culture' represented by philosophy, which reduces the sciences to technical-practical subjects. From a traditional philosophical point of view, the usefulness of science for philosophers is to confirm what they have always deduced from their systems of thought. Bachelard claims : «Tout philosophe a sa science à lui. Nous dirions plus volontiers encore : la philosophie a une science qui n'est qu'à elle, la science de la généralité. Nous allons nous efforcer de montrer que cette science du général est toujours un arrêt de l'expérience, un échec de l'empirisme inventif »<sup>10</sup>.

As a consequence, the scholastic hegemony of the philosophical determines the concepts and problems of science by depriving the latter of the space to develop its autonomy, liberty, and spiritual development.

Faced with such a manifested authoritarianism and unjustified search for philosophical objectivity, the student must react to avoid falling into automatic and repetitive behavior imposed by the official philosophical culture. Against the risk of automatism, the student is encouraged by Bachelard to surrender to his irreducible animality and to overturn every dogma of humanism along the lines of Isidore Ducasse/Lautréamont.

<sup>7</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, José Corti, 1939, pp. 83-84.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 126-127

<sup>9</sup> Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 18.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>11</sup> Bachelard, *Lautréamont*, cit., p. 58.

The boorish student needs to recognize the *drame de la culture* imposed by official culture and learn from some creative practices to resist all forms of ideological authoritarianism. In the case of literary teaching, the Lautréamontian student must counter the official language of literary culture through the de-formation of the latter, landing autonomously in primitive poetic activity.<sup>11</sup> Referring also to Jean Paulhan's *Les fleurs de tarbes*, Bachelard claims:

C'est un drame de la culture, un drame né dans une classe de rhétorique, un drame qui doit se résoudre dans une œuvre littéraire. Nous n'en méprisons sans doute pas les douleurs. Mais il n'en est pas moins vrai que le véritable révolté n'écrit pas. Du moins, il cesse d'écrire quand il se révolte. Jean Paulhan, sans mépriser la révolte, se méfie justement « de celle qui vient par voie langagière et comme mécanique ». Précisément, une révolte écrite est l'exacte réaction de ce que Jean Paulhan appelle la Terreur rhétoricienne, cette sorte de Cerbère, violent gardien d'une étymologie fermée, d'un enfer linguistique où les mots ne sont que le souffle d'une ombre, la poésie qu'un souvenir déformé et meurtri.<sup>11</sup>

Carlo Alessandro Caccia

However, the obligation to become a Lautréamontian student could transform into new forms of authoritarianism and automatism, completely mirroring those imposed by the culture of the philosopher. Rebellion could actually become the new norm and it could lead towards a new form of automatism<sup>12</sup>. Bachelard believes that Lautréamontian aggression should be overcome to achieve a “non-Lautréamontism”<sup>13</sup>. Non-lautréamontism does not imply the elimination of Lautréamontism but its transformation: aggression and irrational activity must be replaced in poetry by the *rêverie* of action, which excludes all real action. Moreover, *rêverie*, even if it is *rêverie* of action, must not have the power to agitate feelings. Precisely because it is *rêverie* instead of delirious dream, its effects on the subject are consciously sublimated and placed within an aesthetic framework<sup>14</sup>.

A good student for Gaston Bachelard could be that human being who knows how to distribute consciously and responsibly his activity during both *le jour* and *la nuit*. In other words, a model pupil is one who has learned to defend the autonomous activity of the scientific laboratory and the equally autonomous activity of *rêverie*: «Tout travail patient et rythmique, qui réclame une longue suite d'opérations monotones, entraîne l'*homo faber* à la rêverie. Alors il incorpore sa rêverie et ses chants à la matière élaborée ; il coefficiente la substance longuement travaillée»<sup>15</sup>. As a consequence, the mathematics class should promote the teaching of patience and the “pleasurable ingratitude” of the sciences, while the rhetoric

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 99-100.

<sup>12</sup> Automatism may be the unwanted product of the *éthos* of the artistic avant-gardes (such as Surrealism and Dadaism) which promote the “axiology of the new” (cf. Brioschi, F., *Critica della ragion poetica*, Turin, Bollati Boringhieri, 2002, pp. 21-39).

<sup>13</sup> Bachelard, *Lautréamont*, cit., pp. 196-198.

<sup>14</sup> Cf. Chimisso, C., *La ragione scientifica e la pedagogia nel Lautréamont di Bachelard*, in Bonicalzi, F., and Vinti, C., (eds.), *Ri-cominciare. Percorsi e attualità dell'opera di Gaston Bachelard*, Milano, Jaca Book, 2004, pp. 121-122, Sertoli, p. 161.

<sup>15</sup> Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 123.

class teaches how to become a reader capable of enjoying the *rêverie*, the joy of slow reading, and the ethical responsibility for imagination's acts. Considering Bachelard's anthropological and pedagogical perspective mentioned above, teaching of literature needs to be profoundly reformed in his view.

Literature teachers should not claim to transmit an "objective knowledge" of literature, or the "right ways" to read poetry. Consequently, they should not require their students to become ideal or model readers: the Bachelardian reader is free from the interpretative constraints imposed by the immanent data of the text (as imposed, for example, by the members of the New Criticism) and the authorial intentionality (as postulated by Erich D. Hirsh's hermeneutic theory).

Literature teachers are therefore disempowered to transmit principles of formalist literary theory or they are called upon to teach them only to deny them from the point of view of a *philosophie du non*. This does not mean that the Bachelardian teacher has to promote naïve approaches to reading. Instead, it should call to mind Bachelard's critique of chemistry lessons as set out by Maria Montessori's pedagogical method:

Sans doute, pour toute connaissance, les premières leçons demandent des prouesses pédagogiques. Elles ont le droit d'être incomplètes, schématiques. Elles ne doivent cependant pas être fausses. Maria Montessori verse de l'acide sulfurique sur du sucre – est-ce vraiment une leçon de départ ? En tout cas, le commentaire est mauvais. Le professeur s'exprime ainsi : « Ce sucre qui est blanc est pourtant, en substance, un morceau de charbon. » Non, le sucre est sucre, le charbon est charbon. C'est seulement quand on aura fait comprendre que le sucre est un hydrate de carbone et que l'acide sulfurique est un déshydratant qu'on pourra expliquer la réaction inter-matérialiste par laquelle le sucre déshydraté devient du carbone. Il y a donc à proposer sans cesse un canevas théorique pour aborder le matérialisme instruit, pour décrocher le matérialisme instruit du matérialisme naïf, du matérialisme imaginaire. Nous donnerions volontiers ce minimum de théorie qui engage l'expérience, qui pense l'expérience, comme un exemple élémentaire du rationalisme appliqué. [...] On ne doit pas apporter d'aliment au matérialisme infantile. Que ce matérialisme infantile garde de nombreuses composantes dans la mentalité adulte, c'est sans doute un fait. Cela ne rend que plus nécessaire la discrimination des principes de culture objective et des éléments de convictions subjectives dont les racines descendent au fond de l'inconscient.<sup>16</sup>

Along the same line, the intrinsic naivety of *rêverie* and the joy of slow reading should not be considered as intuitive and instinctual attitudes but as approaches constructed and conquered only after the educational work of a good literature teacher. Hence, the rejection of formalist theories and the spontaneous practice of reading are linked in Bachelard with a rigorous construction of the subjectivity of the reader<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, Paris, Presses Universitaires De France, 1963, pp. 30-31.

<sup>17</sup> The rejection of formalist theories and the practice of spontaneous reading could be viewed from the point of view of Bachelard's philosophy as naïve approaches. Both methods of reading could embody in different ways the dogma of transparency of realist philosophy. For instance,

The Bachelardian reader seems to have a great deal of freedom in experiencing the *rêverie* that the text suggests. Does this mean that Bachelard's reader is totally free during the aesthetic activity? Indeed, how can one deny the fact that formalist theories and spontaneous reading can concurrently promote the discipline of reverie and a meta-cognition of reading? One might respond to these questions by comparing Bachelard's theory with those of other literary theorists who argue in the name of the subject's centrality in aesthetic reception. Moreover, in general, the comparison between Bachelard's pedagogical theory of reading and those posterior to him could lead to the correct placement of Bachelard's thought in the constellation of theories of reading.

Transmitting to the student/reader the meta-cognitive awareness of the reading activity could represent, in Bachelard's years of philosophical activity, a feeble pedagogical hope. The literary culture of those years was not ready to question itself as philosophy did in the face of twentieth-century physics and chemistry. It was only with the arrival of the cultural upheavals of the 1970s that many critics and literary theorists began to reflect on reading and teaching practices debunking the academic taboos imposed by the structuralist *koiné* and returning to discussions of the central role of subjectivity in the reading experience.

If in Europe, where structuralist paradigms and a well-established tradition of literary teaching were in force, reader-response criticism hardly took root, in the Anglo-American world (the same world that Bachelard viewed with interest thanks to the work of Alfred Korzbinisky) a lot of theoretical disputes were meanwhile taking place against the backwardness of literary culture. One of the main protagonists of these theoretical struggles was the literature theorist David Bleich, who also had the great merit of not stopping at theoretical reflection but of proposing a profound revision on the ways of teaching literature. Bachelard and Bleich share the need for a rational conception of teaching that is able, at the same time, to guarantee certain interpretative freedom on the part of readers and students.

We will analyse how Bachelard's many positions may share some theoretical positions with those of David Bleich. In the following paragraphs, we attempt to synthetically outline the theoretical framework of David Bleich's "subjective criticism". Then, Bleich's theory will be compared with Bachelard's in the light of the teaching of literature and reader-reception theory. From the comparison, it becomes clear that in Bleich's thoughts there is a risk of falling back into a totalizing vision of aesthetic activity (total elimination of the text in favor of the total prominence of reader psychology and pragmatic and radical intersubjectivity), whereas Bachelard's pedagogical position seems to be more balanced because it establishes a balanced relationship between the text and the reader and enhances the roles of teacher and pupil in a dialectical perspective.

formalist theories have faith in the transparency of textual data, while spontaneity in reading ignores how our interpretative acts are culturally derived.

## David Bleich's (Inter)Subjective Criticism

David Bleich's theory of literature is based on the study of the interaction between reader and text using a conceptual apparatus derived from developmental psychology, psychoanalysis, and Thomas Kuhn's epistemology. The main aim of subjective criticism is to provide an educational model that can reform the teaching of literature in order to give readers/students freedom to live and understand a given aesthetic experience by themselves without following the dogmas of literary critics<sup>18</sup>.

From a strictly theoretical point of view, the American academic promotes the epistemological shift from an objective paradigm (the cornerstone of an essentialist conception of reality and of a certain formalist literary criticism) to a subjective one, according to which it is only observers themselves who define the existence of a perceived object.

For Bleich literary works are thus objects with both material and symbolic existence: they are initially perceived as material artifacts that all readers experience similarly; but when they are read, they become symbolic objects that only make sense through the reader's subjective syntheses<sup>19</sup>. Bleich's numerous criticisms of literary critics should therefore come as no surprise:

A critic's normal job is to tell others what books say and mean. Critics are usually paid out of public funds under the agreement that most people want to know what books say and mean and that, for one reason or another, this majority cannot perform the critical function for itself. Thus, critics, like the clerics of the past, command a large measure of public and pedagogical faith in their words.<sup>20</sup>

Bleich's polemic is against the exponents of *New Criticism* (I.A. Richards, William Empson, Cleanth Brooks, W.K. Wimsatt) who argued that what was highlighted in the text is how the fusion of consciousness with the literary world has become a formal condition that characterizes the structural density of internal textual relations. According to the subjective paradigm, on the other hand, interpretation should not claim to decode a message but only explain the intention and the psychology of the interpreter.

The symbolic nature of aesthetic objects opens up the field to the subjective initiative and justifies the infinite variations of experiences of the same object. Consequently, the meaning of a literary opera is not a sensory perception but a construction shaped by the reader's consciousness: «knowledge cannot be either a parent, a spouse, or a god, though we may think of it that way at times; rather,

<sup>18</sup> It has been noted that there are similarities between David Bleich's theory and that of Georges Poulet, cf. Galenbeck, S., *Higher Innocence: David Bleich, the Geneva School, and Reader Criticism*, "College English", 40, (1979), pp. 788-801.

<sup>19</sup> Bleich, D., *Subjective Criticism*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1978, p. 111. The centrality of subjective synthesis is present in other theories of literature, such as those of Roman Ingarden, Jan Mukařovský, and Wolfgang Iser.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 6.

it is the subjective construction of our minds, which are, after all, more accessible than anything else»<sup>21</sup>.

The interpretation of the literary text becomes the reader's response to his reading experiences, producing a self-understanding and a meta-cognition of the reading process that brings out values, prejudices, and emotions of extra-textual nature. This process is referred to by Bleich as 'resymbolization':

The distinction between symbolization and resymbolization corresponds, respectively, to the use of language as simple denotation and as a complex explanation. Symbolization involves ordinary acts of naming and predication of the elementary sort first learned by infants. Resymbolization refers to the mentation performed in conscious response to rudimentary symbolization.<sup>22</sup>

David Bleich, moreover, pursues the ambition of placing the activity of subjectivity at the centre of the construction of meaning not only in aesthetic activity but also in the more general processes of self-consciousness and self-awareness education: «Subjective criticism assumes that each person's most urgent motivations are to understand himself, and that the simplest path to this understanding is awareness of one's language system as the agency of consciousness and self-direction»<sup>23</sup>.

From a methodological point of view, subjective criticism rejects a close reading of the text to examine only reports of readers' responses and interpretations. The intentions of Bleich's pedagogy are also clearly visible in the structure of his main works (*Readings and Feelings* and *Subjective Criticism*) in which there is an alternation between theoretical exposition, empirical *data* (students' reports of their reading experience), and Bleich's psychological analysis of his students' text-responses. However, it should be noted that Bleich does not give up the close-reading method but applies it in the analysis of the texts produced by his students.

Furthermore, from the point of view of subjective criticism, there are no criteria of judgement that are necessarily right or wrong because all student attempts to objectify subjective experiences more precisely (through the resymbolization process mentioned above) are primarily directed to make them communicable to the teacher and to other members of the class<sup>24</sup>. As Bleich claims:

When we become aware that a symbolic objectification system is unsatisfactory, we try to symbolize or explain it. As Kuhn discusses, such explanation can actually change the object of attention from, say (to use his example), a swinging stone into a pendulum or Euclidian space into Riemannian space. The motive from such important changes grows from personal and communal subjectivity. Resymbolization rewords (or reworks) established symbols in a direction more adaptive to present needs.<sup>25</sup>

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 65-66.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 297-298.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 125-126.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 66.

Bleich's criticism aims to transform knowledge into a negotiated judgment, intended as an objectified response that the individual elaborates among himself and then makes public, offering his reading to the community which decides dialogically what is significant in the text altogether.

As a consequence, for Bleich knowledge of literature and of the reading process should not be separated from a collective and dialogical dimension. There are no interpretative possibilities outside of a community because knowledge has an intersubjective basis by its very constitution. Then, perhaps, subjective criticism could be called "intersubjective criticism" too.

The primacy of subjectivity (which is, therefore, also the primacy of intersubjectivity) does not amount to the legitimization of unbridled freedom but aspires only to liberation from the chains of traditional authority (teachers, critics, and literary institutions)<sup>26</sup>. If knowledge is no longer conceived as an objective entity, the purpose of pedagogical institutions will be to discuss knowledge rather than to transmit it<sup>27</sup>.

Reading becomes a workshop, a joint enterprise involving all parties on an equal level. The teacher of literature is a reader like any other, and his interpretations formally have the same credibility as those of his students.

The 'ideal' teacher for David Bleich should have a background in reading and he should dialogically convey to his students the knowledge of what goes on in the human mind when someone is reading:

When a critic or teacher says, "This is important. let us study it," his listeners may take what he says with the confidence that it is important to the critic and may or may not be important to anyone else. The whole activity of reading and literary involvement becomes an interpersonal affair with genuine give and take, and authority flows openly where it belongs from the personal integrity and persuasive capacity of the critic-reader.<sup>28</sup>

Ideally, before imposing rules for objectively reading texts, the literature teacher should teach students to understand meta-cognitively how their reading response works. Consequently, the ultimate task of the teacher/critic is to help turn the student into a teacher, both for himself and for other members of the community.

I think a student has to have developed a history of emotional response. [...] He has to be able to "become" his own teacher in order to make this more complex observation of his response. One has to have given oneself the luxury of responding freely, and also taken the additional responsibility of understanding that response. This small identity element (the awareness of one's own response) provides the necessary emotional preparation to undertake a more complex exploration of one's own response.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> It should be noted that subjective criticism does not lead to solipsism for the fact that only the absence of intersubjective negotiation creates solipsism, *Ibidem*, pp. 294-295.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 113.

<sup>28</sup> Bleich, D., *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*, Champaign, Natl Council of Teachers, 1975, p. 63.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 78.

We can see how some of David Bleich's positions have similarities with Gaston Bachelard's theory. Bachelard, as Bleich, places the analysis of the relationship between reader and text above any formalist close reading by rejecting any attempt to rationalize poetic images through formalist theories. Moreover, Bachelard advocates the centrality of the reader's subjective syntheses and promotes a meta-cognitive ethic of reading. Regarding the latter, Bachelard might consider the meta-cognition of reading conscious repression produced by the psychoanalysis of the processes of knowledge:

Le refoulement est à l'origine de la pensée attentive, réfléchie, abstraite. Toute pensée cohérente est construite sur un système d'inhibitions solides et claires. Il y a une joie de la raideur au fond de la joie de la culture. C'est en tant qu'il est joyeux que le refoulement bien fait est dynamique et utile. [...] A notre avis, la cure vraiment anagogique ne revient pas à libérer les tendances refoulées, mais à substituer au refoulement inconscient un refoulement conscient, une volonté constante de redressement.<sup>30</sup>

As a consequence, the Bachelard who wrote *La formation de l'esprit scientifique* and, especially, *La psychanalyse du feu* would have appreciated Bleich's attempt to make a psychoanalytical *close-reading* of the knowledge acquired while reading. In fact, we should be reminded that the main task of Bachelard's epistemology is «psychanalyser l'intérêt, ruiner tout utilitarisme si déguisé qu'il soit, si élevé qu'il se prétende, tourner l'esprit du réel vers l'artificiel, du naturel vers l'humain, de la représentation vers l'abstraction»<sup>31</sup>.

Finally, we think that Bachelard would appreciate the idea of the teacher as a simple reader. In fact, putting both the student and the teacher at the same level could be the first step towards the realization of a pedagogy of dialogue and the life-long learning approach so much promoted in *Le rationalisme appliqué*:

L'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier. *L'école* est le modèle le plus élevé de la vie sociale. Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître. [...] La dialectique du maître et du disciple s'inverse souvent. Dans un laboratoire, un jeune chercheur peut prendre une connaissance si poussée d'une technique ou d'une thèse qu'il est sur ce point le maître de son maître. Il y a là les éléments d'une pédagogie dialoguée dont on ne soupçonne ni la puissance ni la nouveauté si l'on ne prend pas une part active à une cité scientifique.<sup>32</sup>

We have seen how there are points of affinity between the thought of David Bleich and that of Gaston Bachelard regarding pedagogy. However, despite some points of similarity, there are significant points of divergence between their theories.

<sup>30</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1992, p. 170.

<sup>31</sup> Bachelard, G., *La Formation de l'esprit scientifique*, cit., pp. 9-10.

<sup>32</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, p. 23.

## Crucial Divergence Points

The main difference between Gaston Bachelard's philosophy and David Bleich's theory is the fact that they started from different viewpoints about the autonomy of scientific and humanistic discipline. It seems that Bleich's (inter) subjective criticism suffers from a certain inferiority complex concerning to the teaching methods offered by "hard" sciences. His theory seems to use literature and reading as a pretext to teach only the modality of the construction of knowledge and not to train readers on how to enjoy aesthetic experiences. In doing so, Bleich eliminates all specifically "literary" concerns and adopts only criteria of scientificity (calibrated on psychological descriptivism) to analyse students' reports of reading. Gaston Bachelard, on the other hand, considers scientific and humanistic culture as autonomous and complementary because they both cooperate toward an anthropology of *homme intégral*: «Les axes de la poésie et de la science sont d'abord inverses. Tout ce que peut espérer la philosophie, c'est de rendre la poésie et la science complémentaires, de les unir comme deux contraires bien faits»<sup>33</sup>. Moreover, scientific activity and *rêverie* have well defined spheres of action and different methodologies of analysis which cannot contaminate each other.

From a closely theoretical perspective, a fundamental divergence between Gaston Bachelard's philosophy of literature and David Bleich's theory is that for the latter the construction of meaning in aesthetic and then communitarian experience is central, whereas in the former the main aim is the valorization of the participatory moment of *rêverie* disinterested in the anxiety of the search for meaning. As Bachelard himself comments in his work on Lautréamont: «regarder vivre ne suffisait pas. Nous nous sommes donc loyalement efforcé d'éprouver l'intensité des actes ducassiens»<sup>34</sup>. Along the same line, it should be noted that in Bleich's theory there are no right or wrong criteria for judgments because they are all primarily negotiable when they are resymbolised through language<sup>35</sup>. Instead, an aesthetic experience for Bachelard is not subject to verification and negotiation because Bachelard's reader must not objectify (or resymbolise) *rêverie* to make it communicable as members of the  *cité scientifique* (or Bleich' students) are required to do with scientific concepts. In fact, the language of poetic images and *rêverie* cannot be for Bachelard matter for any language of rationalisation: «L'image ne peut être étudiée que par l'image, en rêvant les images telles qu'elles s'assemblent dans la rêverie. C'est un non-sens que de prétendre étudier objectivement l'imagination, puisqu'on ne reçoit vraiment l'image que si on l'admire.

<sup>33</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, cit., p. 12.

<sup>34</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, cit., p. 30.

<sup>35</sup> Moreover, Bachelard might say that literary teaching that claims to remove the true and the false would eliminate error from the educational horizon. In his view, error is necessary for any vision of progress, not only scientific but also humanistic: «L'erreur est un temps de la dialectique qu'il faut nécessairement traverser» cf. Bachelard, G., *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Vrin, 1967, p. 12.

Déjà en comparant une image à une autre, on risque de perdre la participation à son individualité »<sup>36</sup>.

As a consequence, a crucial point of divergence in Bleich's theory and Bachelard's philosophy is about the role of intersubjectivity. David Bleich's notion of intersubjectivity is realized in a pragmatic context of negotiation while Bachelardian intersubjectivity seems to be experienced through the work of abstraction of a literary text. For the French philosopher, aesthetic experience could be defined as a dialogue between poetic images (born in the pre-textual dimension from a poet's *rêverie*) and the realization of it in the reader's *rêverie*<sup>37</sup>. The aesthetic realization of the Bachelardian reader's *rêverie* is always superficially different from the poet's original *rêverie* but they both could follow the same archetype. The archetypes, which are primordial and psychological images common to all mankind, suggest to poet and reader an 'orientation' which guarantees a "spiritual" communication between them poet and reader: «les centres de *rêverie* bien déterminés sont des moyens de communication entre les hommes du songe avec la même sûreté que les concepts bien définis sont des moyens de communication entre les hommes de pensées»<sup>38</sup>. Instead of finding the real model that inspired the poet's *rêverie*, the reader must enter into the imaginative dynamism suggested by the archetype. The images that refer to the archetype will, however, be deformed by the reader in a different way from how the poet deformed them, but they will be the product of the same inductive force: the world that the reader will actualise within himself is 'externally' different but 'internally' the same as that of the poet.

Compared to Bachelard's theory of reading, Bleich's theory risks rendering the text completely useless in favor of reading's psychological analysis, whereas for the French philosopher the encounter between reader and text remains central as a "catalyst" for *rêverie*'s activity<sup>39</sup>. In this regard, a specific case where their position diverges completely is the approach to the problem of the relationship between the author's biography and the text. For David Bleich, the author and his biography offer only a conception of the reader: « "Knowing an author" means knowing one's [of the reader, nda] own conception of the author»<sup>40</sup>. Bachelard, on the other hand, perceives the author's experiences through those elements that project a conscience into the text.

<sup>36</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1968, pp. 46-47.

<sup>37</sup> The Bachelardian dualism between text/poet-reader has been discussed in Georges Poulet's theory of reading and described as the artistic pole (that of the text/poet) and the aesthetic pole (that of the reader) in Wolfgang Iser's phenomenological analysis of reading. Cf. Poulet, G., *Phenomenology of Reading*, "New Literary History", 1, (1969), pp. 53-68, Iser, W., *The Implied Reader*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1974, pp. 274-275.

<sup>38</sup> Bachelard, G., *La poétique de l'espace*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1961, p. 52

<sup>39</sup> It must be remembered, however, that Bachelard also seems to eliminate the text from the interpretive horizon, as the members of the 'Tel Quel' group and Jean Ricardou have pointed out (cf. Sertoli, *op. cit.*, p. 300).

<sup>40</sup> Bleich, D., *Subjective Criticism*, cit., p. 259.

This authorial personality is rooted in a historical and psychological being, but it is revealed for Bachelard in the text and not only in the mind of the reader. In the case of Lautréamont, Bachelard notes :

Rien, dans sa vie, n'est étrange. Il est Montévidéen. Il vient en France pour être lycéen. Il vient à Paris pour faire des mathématiques. Il écrit un poème. Il a des difficultés pour l'éditer. Il prépare une œuvre différente plus sagement adaptée aux timidités des éditeurs. Il meurt. Aucun incident et surtout aucun acte qui décèlent des étrangetés. Il faut donc revenir à œuvre, s'installer dans l'œuvre, qui, elle, est génialement étrange, et c'est le procès de l'originalité qui s'engage.<sup>41</sup>

From all these points of divergence on a strictly theoretical level mentioned above, there are consequences from the point of view of pedagogical practice that further distance Gaston Bachelard's thought from David Bleich's.

In his lessons, David Bleich leaves the student completely free to say whatever comes to mind in his reading account. On the other hand, the Bachelardian teacher, who coincides with the Bachelard author of works on literary criticism, instructs his student to consistently read imagination's trajectories of poetic images through *rêverie*. Although Bachelard states that one should never compare one poetic image with another, he does so again and again in his texts on literary criticism to show us that there are poetic images with greater or lesser coherence in their imaginative path. As a consequence, Bachelard's apparent rejection of textuality is much less clear-cut than it appears: he certainly rejects formalistic and philological *minutiae* but, on the other, he glimpses in images rules that can exhibit an internal (semantic or syntactic) coherence that the reader can grasp during reading.

In this regard, teaching the theoretical distinction between formal and material imagination has a remarkable pedagogical effect. Bachelard, through the *rêverie* induced by poetic imagery, suggests that the an aesthetic object is nonetheless a multilayered entity that can be evaluated by experiencing its superficial aspects (imagining through forms and literary-rhetoric concepts) or its profound ones (imagining through matter and following its internal dynamism). Bachelard argues that a text could be read following formal imagination, material imagination, or both. Moreover, at the same time, the distinction between formal and material imagination could illuminate how the poet has composed his poetic images, whether by dreaming forms and concepts or through his pre-textual *rêverie* of matter's dynamism. For instance, at the beginning of an analysis of Edgar Allan Poe's *The Narrative of Arthur Gordon Pym of Nantucket*, Bachelard shows the outcomes of his methodology of reading:

Parmi les écrivains trop rares qui ont travaillé à la limite de la rêverie et de la pensée objective, dans la région confuse où le rêve se nourrit de formes et de couleurs réelles, où réciproquement la réalité esthétique reçoit son atmosphère onirique, Edgar Poe est l'un des plus profonds et des plus habiles. Par la profondeur du rêve et par l'habileté du récit, il a su concilier dans ses œuvres deux qualités contraires : l'art de l'étrange et l'art de la

<sup>41</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, cit., p. 116.

déduction. Il a su enchaîner les pensées fantastiques. Si on lit Edgar Poe avec la lenteur requise, en prenant soin de respecter la double exigence du rêve et du récit, on apprend à faire rêver l'intelligence la plus claire, on apprend aussi à éveiller, pour une aventure suivie, la rêverie la plus inattentive, la plus épisodique.<sup>42</sup>

Additionally, Bachelardian teachers should educate how to fix the poetic images that appear in them in a system, which means trying to identify the relationships that link the images and the law that produced them. For this reason, Bachelard promoted a new literary criticism in *La psychanalyse du feu* which anticipates some of structuralism's features:

Si présent travail pouvait être retenu comme base d'une physique ou d'une chimie de la rêverie, comme esquisse d'une détermination des conditions objectives de la rêverie, il devrait préparer des instruments pour une critique littéraire objective dans le sens le plus précis du terme.<sup>43</sup>

However, Bachelard does not apply his 'structural' method indiscriminately to all the poeties and novels that he analyses in his aesthetical works. Indeed, Bachelard teaches us to constantly adapt our critical methodology by calibrating it, each time, to the singularity of a poet's work and the questions it sets in motion. As Vincent Therrien notes with regard Bachelard's methodology:

D'une part sa constant évolution, et d'autre part sa volonté d'appliquer à chaque auteur la méthode correspondant le mieux à son génie spécifique. Et l'un des principes bachelardiens qui fondent justement cette dernière attitude, c'est qu'il faut triompher des « habitudes rationnelles pour retrouver le mouvement spirituel de la découverte ». Dès lors, se corrigeant, s'adaptant et se modifiant sans cesse, « la méthode Bachelard » n'apparaît jamais, comme celles de Richard, Poulet, etc., définitivement cristallisée et glorieuse au sommet d'un seul faisceau de réflexion profondes.<sup>44</sup>

On the other hand, it can be seen that the psychological descriptivism applied by David Bleich in the analysis of his students' reading reports is all-encompassing and does not allow for contamination or methodological evolution.

Finally, it could also be noted that each literary text that David Bleich proposes in his class is equivalent to another because his theory is focused on the reader and, therefore, he is not interested in proposing to the student different literary works or comparative methodologies to make him experience different types of aesthetic pleasure<sup>45</sup>. Instead, Bachelard is convinced that the encounter with the language of literary works imposed by the teacher of literature could be fundamental from the point of view of a *pedagogie du non*:

<sup>42</sup> Bachelard, G., *Le droit de rêver*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1970, p. 134.

<sup>43</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, cit., 185.

<sup>44</sup> Therrien, V., *op. cit.*, p. 41.

<sup>45</sup> Bachelard, instead, has the great merit of proposing in his critical texts on literary culture a personal (and open-minded) vision of the literary canon, which includes well-known and unknown authors and works.

Le problème psychologique de la culture littéraire n'a d'ailleurs pas encore été examiné sous son aspect strictement linguistique. En fait, la classe de rhétorique est, dans le sens mathématique du terme, un point de rebroussement pour l'évolution de la vie expressive. C'est là que le langage doit se réformer, se redresser, se corriger sous la moquerie olympienne du maître. C'est là qu'il se double vraiment de son étymologie consciente. Pour la première fois, la langue maternelle est l'objet d'une étrange suspicion. Pour la première fois, la langue est surveillée.<sup>46</sup>

Reading that is imposed by an external authority is an epistemological obstacle that could be fundamental for our aesthetic education and for a hypothetical creative activity: « On doit se débarrasser des livres et des maîtres pour retrouver la primitivité poétique »<sup>47</sup>. David Bleich's readers will never potentially be new Lautréamonts because they have never been schooled through the epistemological obstacle of the language of literary classics. In other words, they remain within the dimension of maternal language, and they never give in to the temptation to evolve their poetic competence. Proofs of this primary naivety are the stylistic ugliness of Bleich's readers' accounts of their experiences that marks a total disregard for the careful use of language<sup>48</sup>.

## Conclusion

In comparison with one of the theories of reading and literary education such as that of David Bleich, Bachelardian reading seems to propose a pedagogical method that is much less totalizing. David Bleich, while taking advantage of the historical moment to experiment with a revolutionary educational model, remains steadfast in an all-encompassing conception of aesthetic experience that eliminates the text to refuse formalist criticism in favor of the reader's psychology. However, there is no difference between totalizing the role of the text and totalizing the role of the reader. Bachelard, on the other hand, manages to keep the text *vs.* reader polarity in balance, avoiding any kind of static dichotomy and promoting dialectic between them through a methodology of reading through the activity of imagination that respects the freedom of the dreamer (*rêveur*).

From a pedagogical perspective, Bleich's professor projects a static dimension upon the reader who is conceived as an ordinary and self-aware member of a community in search of the meaning of aesthetic experience. Bachelard's teacher, on the other hand, stimulates the student/reader to become a reading dreamer (*rêveur*) and, hence, promotes an ongoing radical transformation of the subject

<sup>46</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, cit., pp. 84-85.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>48</sup> Bleich, D., *Subjective Criticism*, cit., pp. 140-141, 156, 170-171, 175-177, 181-184, 191-197, 202-204, 205-208, 215-217, 219-222, 227-231, 240-243, 245-254, 266-270, 275-278 and 287-289. Moreover, from a bachelardian perspective, it should be noted that students' accounts are certainly intimate and sincere but they use words and concepts that carry with them a high rate of ontology which, unconsciously, direct the future negotiation of interpretation in the class.

through the encounter with art objects. Moreover, these two different educational goals conceal two different philosophies of literary epistemology: Bleich's theories consider literature as reasonable by commenting on it in its social dimension, whereas Bachelard's thought conceives of literary understanding as a matter of participation in the text, through *rêverie*.

However, we could say that reassessing the role of Bachelard's philosophy from the point of view of teaching literature does not mean applying his thought entirely to contemporary classrooms. It would be appropriate to get to know Bachelard's philosophy even if only to make it part of a dialectical movement that incorporates some of his positions but, at the same time, adapts them to new social demands. We believe that the comparison proposed between the French philosopher's thought and a pedagogical theory of literature such as that of David Bleich could stimulate a dialectical movement. For example, it should be focused on elaborating a model of teaching literature in which the pragmatic dimension of intersubjectivity promoted by the American theorist could be reconciled with Bachelard's concept of intersubjectivity that arises from the encounter between textual *rêverie* and the reader.

In conclusion, contemporary literary theorists, especially those interested in questions of literary and reading education, should return to the philosophy of Gaston Bachelard because the latter could be a remarkable source of reflection even today. In fact, in the contemporary scholastic context, where the official culture (no longer conditioned by traditional philosophy but still ideologically hetero-directed) promotes both old and new forms of automatism in teaching, Bachelardism can still stimulate us to radically rethink literary and imaginative education.

Carlo Alessandro Caccia  
Università del Piemonte Orientale, Italy  
20005959@studenti.uniupo.it

## Bibliography

- Bachelard, G., *Lautréamont*, José Corti, Paris, 1939.  
 Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, Paris, Presses universitaires de France, 1963.  
 Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses universitaires de France, 1966.  
 Bachelard, G., *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une Psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1967.  
 Bachelard, G., *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Vrin, 1967.  
 Bachelard, G., *Le droit de rêver*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1970.  
 Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1992.  
 Bachelard, G., *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, Puf, 2002.  
 Bleich, D., *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*, Urbana, Natl Council of Teachers of English, 1975.  
 Bleich, D., *Subjective Criticism*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1978.  
 Brioschi, F., *Critica della ragion poetica e altri saggi di letteratura e filosofia*, Turin, Bollati Boringhieri, 2002.

- Chimisso, C., *La ragione scientifica e la pedagogia nel Lautréamont di Bachelard*, in Bonicalzi, F. and Vinti, C. (eds.), *Ri-cominciare. Percorsi e attualità dell'opera di Gaston Bachelard*, Milan, Jaca Book, 2004, pp. 111-122
- Galenbeck, S., *Higher Innocence: David Bleich, the Geneva School, and Reader Criticism*, "College English", 40, (1979), pp. 788-801.
- Granese, A., *La maschera e l'uomo. Saggio su Giacomo Debenedetti e la cultura europea del Novecento*, Salerno, Palladio, 1976.
- Hans, J.S., *Gaston Bachelard and the Phenomenology of the Reading Consciousness*, "The Journal of Aesthetics and Art Criticism", 35, (1977), pp. 315-327.
- Iser, W., *The Implied Reader*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1974.
- Poulet, G., *Phenomenology of Reading*, "New Literary History", 1, (1969), pp. 53-58
- Sertoli, G., *Le immagini e la realtà. Saggio su Gaston Bachelard*, Florence, La Nuova Italia, 1972.
- Therrien, V., *La révolution de Gaston Bachelard en Critique Littéraire. Ses Fondements, ses techniques, sa portée*, Paris, Édition Klincksieck, 1970.
- Tompkins, J.P. (ed.), *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1980.



# Thibaud Choppin de Janvry

## Le “monstrueux” pédagogique.

### Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

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

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

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

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

<sup>1</sup> Bachelard, G., *Études*, Paris, Vrin, 1970, p. 80.

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

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 82.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

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

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

Dans ce but, nous commencerons par aborder le “qui” de la relation pédagogique (I) : à qui parle l'enseigné·e ? Et à qui parle l'enseignant·e ? Comment caractériser ces “qui” desquels ça se tend, tous ces “qui” entendant, répondant, apprenant ? Puis, nous appréhenderons le “quoi” du pédagogique, c'est-à-dire à la fois la réalité et sa connaissance (II) : de quoi parle-t-on ? Que cache ce “quoi” placé au centre de nos préoccupations ? Enfin, nous reviendrons sur la posture pédagogique idéale du corps enseignant, en défendant que le lieu d'épanouissement du savoir serait entre l'animus et l'anima, dans le non-monde du monstrueux (III). De qui parle-t-on ? De quoi parle-t-on ? Et comment en parler ? Et pourquoi ? Pour quoi ? Voilà des questions qui paraissent d'emblée simples à répondre, mais dont il nous faudra dialectiser la simplicité. Et sublimer cette dialectique<sup>10</sup>. Voilà des questions dont les réponses nous paraissent évidentes ; mais comme Gaston Bachelard nous l'apprend, il n'y a souvent rien de plus faux que l'évidence première, et rien de plus fécond.

## I. L'inachèvement engagé du sujet

C'est par la simplicité de l'égalité logique  $A = A$  – égalité manifestement grossière dans l'application – qu'on arrive à postuler l'égalité Moi = Moi, en se donnant le droit de méconnaître toute la psychologie du sujet. On arrive donc à la fois à expulser tout psychologisme et à fonder logiquement la connaissance objective. Mais ce double succès, c'est la ruine même de l'intérêt de la connaissance, c'est l'impossibilité de travailler à la fois à la différenciation de la réalité et à la différenciation des pensées<sup>11</sup>.

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

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 12.

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

<sup>11</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 131.

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

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

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

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

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

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

<sup>14</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 114.

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

<sup>16</sup> *Ibidem*.

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

<sup>18</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 25.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>20</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 83.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

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

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

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

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

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

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 82.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>26</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 79.

## 2. Le feuilletage de la réalité

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

Pour apporter certains éléments de réponse commençons par dire que la réalité dont nous parle Gaston Bachelard est une réalité feuilletée, d'un feuilletage débordant « par essence, la logique »<sup>27</sup>. Alors que la réalité première – celle révélée par l'autoritarisme d'une connaissance commune – paraissait pauvrement unitaire, la réalité seconde – celle à laquelle s'intéresserait l'esprit scientifique – apparaîtrait, elle, comme un lieu où tout n'est pas réel de la même manière, là où l'existence ne pourrait être considérée comme une fonction monotone<sup>28</sup>. Cette dernière ne *serait* pas d'emblée mais se (re)formerait par suite de rectifications, par la constitution reconduite et mouvementée d'un réseau d'approximations toujours plus précises. De là, dans le second temps – temps de l'élévation, de la reprise et de la création –, le primitif se dévoilerait versatile, les causes évidentes apparaîtraient toutes occasionnelles et la réalité première serait reconnue comme irréaliste, s'imposant même comme le « synonyme de l'irrationalité »<sup>29</sup>. Mais de là : *ça ferait culture*.

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

<sup>27</sup> Id., *Essai sur la connaissance approchée*, cit., p. 10.

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

<sup>29</sup> Id., *Études*, cit., p. 6.

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

<sup>31</sup> Id., *Essai sur la connaissance approchée*, cit., p. 13.

se soutenant et s'impliquant mutuellement<sup>32</sup>. Il ne servirait alors plus à rien d'espérer un jour tenir entièrement le réel. Mais alors comment s'en sortir ? Comment se débrouiller ?

Comprenant le réel comme ce qui serait le plus rectifié, Gaston Bachelard précise qu'on ne pourrait « en déceler les formes (que) par des déformations »<sup>33</sup>, d'où la rupture entre un rationalisme « en forme » et ce que l'on pourrait désormais appeler un *interrationalisme de la déforme*, commençant nécessairement par un effort d'éloignement, par l'épreuve d'une distanciation<sup>34</sup>. Il s'agirait ici d'abord et avant tout de « prendre du recul », expression éminemment commune qui pourtant touche juste. Car en prenant du recul sur nos expériences premières, sur tout le primitif qui semble s'être déjà entassé en chacun-e de nous, c'est le tout qui se bouleverserait. C'est le tout – le sujet lui-même – qui se retrouverait, à même de sa propre perdition, si près, tout autre<sup>35</sup>. Alors, ce second temps serait précisément le temps d'une seconde réalité, celle qui est cachée sans jamais tout à fait l'être, celle qui ne se laisse que deviner, qui ne se laisse qu'entendre finement pour qui est prêt-e à écouter vraiment ce qui se trame, telle un murmure<sup>36</sup>. Mais surprise ! Cette réalité latente – en attente d'un je-ne-sais-quoi – apparaîtrait bien plus solide que la première qui déjà resplendissait<sup>37</sup>. Elle serait plus pleine, plus épaisse, plus vrai. D'un coup, le détail dicterait la loi, l'exception deviendrait la règle et le sens caché se ferait sens clair. Mais alors comment se tenir face à ce jeu d'ombres et de lumière ? Comment se tenir, tout simplement ? Que faudrait-il sous-tenir ? Comment transmettre – et reprendre – tout ce que l'on détient déjà ? Que faudrait-il maintenir ? Tenir entre ses mains ? Et comment tout donner, ou donner juste ce qu'il faut ? En un mot : comment caractériser la posture pédagogique, et donc l'allure toute entière de l'entre-prise scientifique ?

### 3. La monstrueuse posture pédagogique

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

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

<sup>33</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 72.

<sup>34</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 20.

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

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

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

pensée indépendamment des intérêts personnels »<sup>38</sup>. Ainsi engagé dans le désengagement, le corps professoral se tiendrait d'abord et avant tout contre ce qui entraînerait naturellement l'esprit. Contre ce qui le tirerait vers le retour à l'identique de l'expérience première. Qui le pousserait à toujours confirmer l'observation des mêmes traits phénoménologiques saillants. La première mission de l'enseignant·e serait alors d'apprendre aux élèves à se distancer du primitif en lui imposant des schèmes qui lui seraient apparemment étrangers – mais apparemment seulement. La relation pédagogique aurait alors généralement comme but de « ronger de toutes parts les limitations initiales » pour dépasser les frontières tracées par l'observation première et que se découvre « la profondeur métaphysique du monde objectif »<sup>39</sup>. Plus généralement, la mission du corps professoral serait alors d'instaurer une lutte contre l'apparence, lutte de laquelle nous ressortirions toujours à la fois victimes et vainqueurs<sup>40</sup>. L'enseignant se présenterait « comme un négateur des apparences, comme un frein à des convictions rapides » ayant comme mission de médiatiser ce qui se donnait immédiatement, pour qu'enfin se remarque l'inadéquation première des idées et des faits<sup>41</sup> : « Dès son premier effort, l'esprit se manifeste dans une polémique pleine d'arguties. L'intuition est de bonne foi, l'esprit paraît donc de mauvaise foi. Pour mieux dire, il n'a pas de foi. Il est heureux de douter. Il s'installe dans le doute comme dans une méthode, il pense en détruisant, il s'enrichit de ses abandons. Toute réflexion systématique procède d'un esprit de contradiction [...], d'un effort dialectique pour sortir de son propre système »<sup>42</sup>.

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

Le maître ou la maîtresse devrait s'efforcer de faire comprendre – sentir – que l'on ne peut avoir foi qu'en un doute et qu'il est toujours possible de s'épanouir à travers cette énigmatique “méthode” de l'hésitation<sup>44</sup>. S'efforcer de faire comprendre qu'il est bon – pour soi, pour l'autre et pour tout ce qu'il y a entre – de s'abandonner beaucoup pour s'enrichir pleinement. De sortir de son propre système – de ce Moi déjà encastré dans ses propres pré-supposés – pour enfin *exister*. Il faudrait que ça sorte, que ça se tienne hors (*ex-sistere*). Que tout le monde s'éloigne d'une pensée subjective et personnelle et s'en aille suivre d'autres lignes de fuites. Que tout le monde fugue dans un *Dehors* bien plus compliqué, et bien plus feuilleté. Là où il reste des routes à explorer. Là où il reste de quoi faire, de quoi dire et de quoi être de plus en plus.

<sup>38</sup> Id., *Essai sur la connaissance approchée*, cit., p. 13.

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

<sup>40</sup> Voir *Ibidem*, pp. 84-85.

<sup>41</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 21.

<sup>42</sup> Id., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 79.

<sup>43</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 21.

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

L'enseignement bachelardien défendrait ainsi que l'on ne peut connaître et devenir qu'en se déplaçant d'un lieu à l'autre, le contradictoire du savoir n'étant plus tant l'ignorance que la stagnation dans un même lieu, l'enfoncement reconduit sur une même scène<sup>45</sup>. Connaître impliquerait alors nécessairement une mise en mouvement. Le corps professoral devant donc faire en sorte qu'un je-ne-sais-quoi (se) passe, que ça s'é-meuve collectivement en se dressant contre la paisible monarchie d'une pensée solitaire et inerte – la fameuse pensée “commune” nous laissant comme n'importe qui d'autre. Son premier devoir : instaurer un dispositif susceptible d'heurter le primitif en osant exposer une pensée originale. Pour que s'opère, par la conversation, une « conversion rationnelle »<sup>46</sup>, « une conversion des intérêts »<sup>47</sup>. Pour que les élèves *réalisent* les premières tromperies. Il lui faudrait instaurer en un même geste une refonte et un développement. Pour qu'il y ait émerveillement, ou mieux : réveil intellectuel se faisant source « d'une intuition nouvelle, toute rationnelle, toute polémique, qui s'anime dans la défaite de ce qui fut une certitude première, dans la douce amertume d'une illusion perdue »<sup>48</sup>.

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

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

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

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 80

<sup>47</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 24.

<sup>48</sup> Id., *Études*, cit., p. 80.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 83, notre emphase.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 83.

Revenant à notre point de départ, qui est aussi notre point d'arrivée : plus complexes et plus diversifiées seront les erreurs, plus riches seront les expériences secondes et plus objectives seront les connaissances. Il faudrait que ça se trompe, et que ça aille se détromper ailleurs<sup>54</sup>. Il n'y a certes pas de mauvaises questions ; mais il n'y a pas non plus de mauvaises réponses ! Car la conscience de l'erreur se fera toujours conscience d'une liberté d'orientation. Et ça *fera sens*. Alors : plus rien ne serait d'emblée affirmé ; car tout – vraiment tout – serait désormais confirmé. Et de là naîtra « en l'homme la raison *universelle* ! »<sup>55</sup>.

\*

Il est souvent dit qu'il existe deux Gaston Bachelard. D'un côté l'épistémologue défendant une formation rude et ingrate de l'esprit et de l'autre l'esthète défendant la rêverie et la production d'images créantes. Il semblerait qu'entre ces deux corpus se dresse un gouffre ; pis : une *rupture*. Car l'œil rêvant verrait toujours « dans une autre vision »<sup>56</sup>, établi dans un état ante-perceptif, à mille lieux du regard scrupuleux du scientifique. Car dans la rêverie il n'y aurait aucune distance. Rien ne se contredirait ni ne se diviserait. D'où la rupture consommée : car l'une n'aurait comme prise qu'une morsure – voyez cette rêveuse mordant la vie à pleines dents – et l'autre qu'une déprise – voyez cette scientifique se perdant sur le chemin de la contrediction. Car l'une admirerait le monde et l'autre l'étudierait. Car l'une et l'autre, au fond, ne vivraient même pas tout à fait dans le même monde, l'un étant un appétit, l'autre une résistance, l'un étant un monde qui me respire, l'autre un monde qui me résiste<sup>57</sup>.

Entre la belle exaltation de la rêverie et l'effort correctif de la science il y aurait alors tout un monde, ou plutôt tout un non-monde, une espèce de vide énigmatique rompant toute connexion entre les deux bords. Ainsi, de la même manière que l'entreprise scientifique devrait s'éloigner de la rêverie, aucune rêverie ne se construirait avec des idées enseignées<sup>58</sup>. Tout comme le physicien ne pourrait travailler avec des images poétiques, « le poète n'a jamais songé que la terre tourne autour du soleil ; il est indifférent aux affaires publiques, négligent des siennes ; c'est assez pour lui des ouvrages de la nature »<sup>59</sup>. C'est que nous serions à un pas de prendre la rêverie et la science comme les deux pôles d'une même dialectique de l'esprit, l'une ne pouvant arrêter l'autre dans ses fantaisies ou ses paroles<sup>60</sup>.

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

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>56</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 149.

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

<sup>58</sup> Voir *Ibidem*, p. 161.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 152.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>69</sup> *Ibidem*.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 66.

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

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

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

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

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

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

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 57.

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

Alors, l'instant pédagogique serait un exemple de choix pour montrer l'androgynie primitive du psychisme humain<sup>73</sup>. L'*animus* et l'*anima* se montreraient ici tous deux « souverains sans dynastie »<sup>74</sup>, deux puissances conjointes « sans réalité si on les isole »<sup>75</sup>. L'instant pédagogique – *instant-animus* et *instant-anima* – permettrait alors à la fois un approfondissement et un élargissement ; il y aurait en un même instant déprise effective et morsure idéalisée. En un même geste la froideur d'un savoir et la chaleur d'une rêverie. Il y a de quoi nous faire (re)tourner la tête.

\*

Il y a quelque chose de monstrueux dans cette « observation rêveuse » que nous proposons, nous plaçant nous-mêmes dans une position équivoque entre la science et la rêverie<sup>76</sup>. La confiance antérieure se rompt ainsi à mesure qu'un écart morphologique s'assume, tenant l'instant pédagogique – et le sujet-enseignant – comme exprimant un monde-autre. En suivant cette ligne de fuite, la pédagogie se retournerait pour apparaître comme l'acte reconduit d'un contre-vitalisme, re-vivant « la menace accidentelle et conditionnelle d'inachèvement ou de distorsion dans la formation de la forme »<sup>77</sup>.

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

La pédagogie semblerait alors toujours empêcher ou dévier le normal<sup>79</sup>, et continuer son entreprise dans sa propre non-consistance, dans un désir toujours renouvelé de menacer la vie d'inachèvement, de distordre la forme, et de refaire toute la formation. « Ôtez l'empêchement et vous obtenez la norme »<sup>80</sup> ; apprenons alors à aimer l'empêchement pour ne jamais finir *normaux*. Apprenons à aimer l'anticosmos, l'antimonde « imaginaire, trouble et vertigineux du

<sup>73</sup> Voir *Ibidem*, p. 50.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 61.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

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

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

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 219.

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

<sup>80</sup> *Ibidem*.

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

## Conclusion

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

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

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

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 236.

<sup>82</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 70.

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

<sup>84</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 133.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 122.

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

matérialisme, entre la critique et l'enquête. Des dialogues entre les deux bords d'un concept, d'une notion, d'une idée ou d'une théorie toujours précisée. Rien ne pourrait alors se former dans « une conscience isolée »<sup>87</sup>, la pensée scientifique ne pouvant trouver « ses formes dures et multiples » dans une atmosphère de solitude. Tout se ferait alors dialogues après dialogues et mots après mots<sup>88</sup>. En *vie-à-vie*. Là où les valeurs viendraient à se transformer ; dans une zone médiane – un espace transactionnel et transformationnel – où l'assimilation et la distinction marcheraient mains dans la main.

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

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

## Bibliographie

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

<sup>87</sup> Id., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 6.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>89</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 69.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

**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)*

## **Introduction<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> 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' »<sup>2</sup>. 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 »<sup>3</sup>.

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 »<sup>4</sup>. 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 lui<sup>5</sup>. 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

<sup>2</sup> Parinaud, A., *Gaston Bachelard*. Paris: Flammarion, 1996, p. 34.

<sup>3</sup> 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.

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

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

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)<sup>7</sup>. 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 essentiel<sup>8</sup>. L'histoire est

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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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*, Barthes<sup>9</sup> (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.<sup>10</sup>

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).

<sup>9</sup> 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.

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

texte et le lecteur, la culture intervient toujours<sup>11</sup>. 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 »<sup>12</sup>.

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 »<sup>13</sup> 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-

<sup>11</sup> 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&gt>

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

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

cier<sup>14</sup>. 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* ?<sup>15</sup> 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 intuitions<sup>16</sup>:

<sup>14</sup> 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).

<sup>15</sup> 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).

<sup>16</sup> 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 »<sup>17</sup>.

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 chaotiques<sup>18</sup>. 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 »<sup>19</sup>. 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 »<sup>20</sup>. 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.<sup>21</sup>

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

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

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>21</sup> 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 temps<sup>22</sup>. 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

<sup>22</sup> 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-problème<sup>23</sup>. 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 »<sup>24</sup>. 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 ? »<sup>25</sup>. 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 »<sup>26</sup>. Ainsi, la durée bergsonienne ne peut rendre compte du temps objectif ou de la science. Pour la relativité, la mesure de la duration 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 calcul<sup>27</sup>. Bref,

<sup>23</sup> 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).

<sup>24</sup> Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit., p. 29.

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

<sup>26</sup> Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit., p. 30.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

avec Einstein l'avantage de la durée est détruit : chacun a sa propre duration, selon le référentiel qu'il choisit<sup>28</sup>. 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 »<sup>29</sup>. 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-

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> *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 »<sup>30</sup>. 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 métaphore<sup>31</sup>. 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 »<sup>32</sup>.

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.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>31</sup> 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.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 20.

## « Procrastination » bachelardienne

Carlos Julio Vargas

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 »<sup>33</sup>. 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 »<sup>34</sup>. 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 »<sup>35</sup>. 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 conscience<sup>36</sup>. Ce sont deux épistémologies opposées. Bachelard voudrait que « l'idéal de la vie soit la vie ardente de l'éphémère »<sup>37</sup>, 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

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>36</sup> 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.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 26.

thèses adverses, constate que les difficultés de chacune s'accroissent, 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.<sup>38</sup>

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 épistémologique<sup>39</sup>. 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 »<sup>40</sup>.

En quoi consiste cette dialectique des intuitions ?

Bachelard ajoute qu'il s'agit ici de provoquer une véritable « pédagogie du discontinu »<sup>41</sup>. 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 »<sup>42</sup> ; 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

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

<sup>39</sup> 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.

<sup>40</sup> Bachelard, G., *L'intuition de l'instant*, cit., p. 56

<sup>41</sup> *Ibidem*

<sup>42</sup> *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 »<sup>43</sup>, 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 décroît<sup>44</sup>. 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 schèmes<sup>45</sup>. 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-

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>45</sup> 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 moment<sup>46</sup>. 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 XVII<sup>e</sup> 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*.

<sup>46</sup> 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 »<sup>47</sup>; 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 »<sup>48</sup>.

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 problématisation<sup>49</sup>. 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 »<sup>50</sup>. 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.<sup>51</sup>

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 problématisation<sup>52</sup>. C'est une lecture difficile à digérer -d'un texte ou

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

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

<sup>49</sup> 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).

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

<sup>51</sup> Mariño, C., *Problematar: 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.

<sup>52</sup> 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 communs<sup>53</sup>. 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.

<sup>53</sup> 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 »<sup>54</sup>, 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'enseigner<sup>55</sup>; 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

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

<sup>55</sup> 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>.

« For further reading »

«Pour aller plus loin »

« Per ulteriori letture »



## Bibliographie sommaire sur Gaston Bachelard : pédagogie, épistémologie et éducation

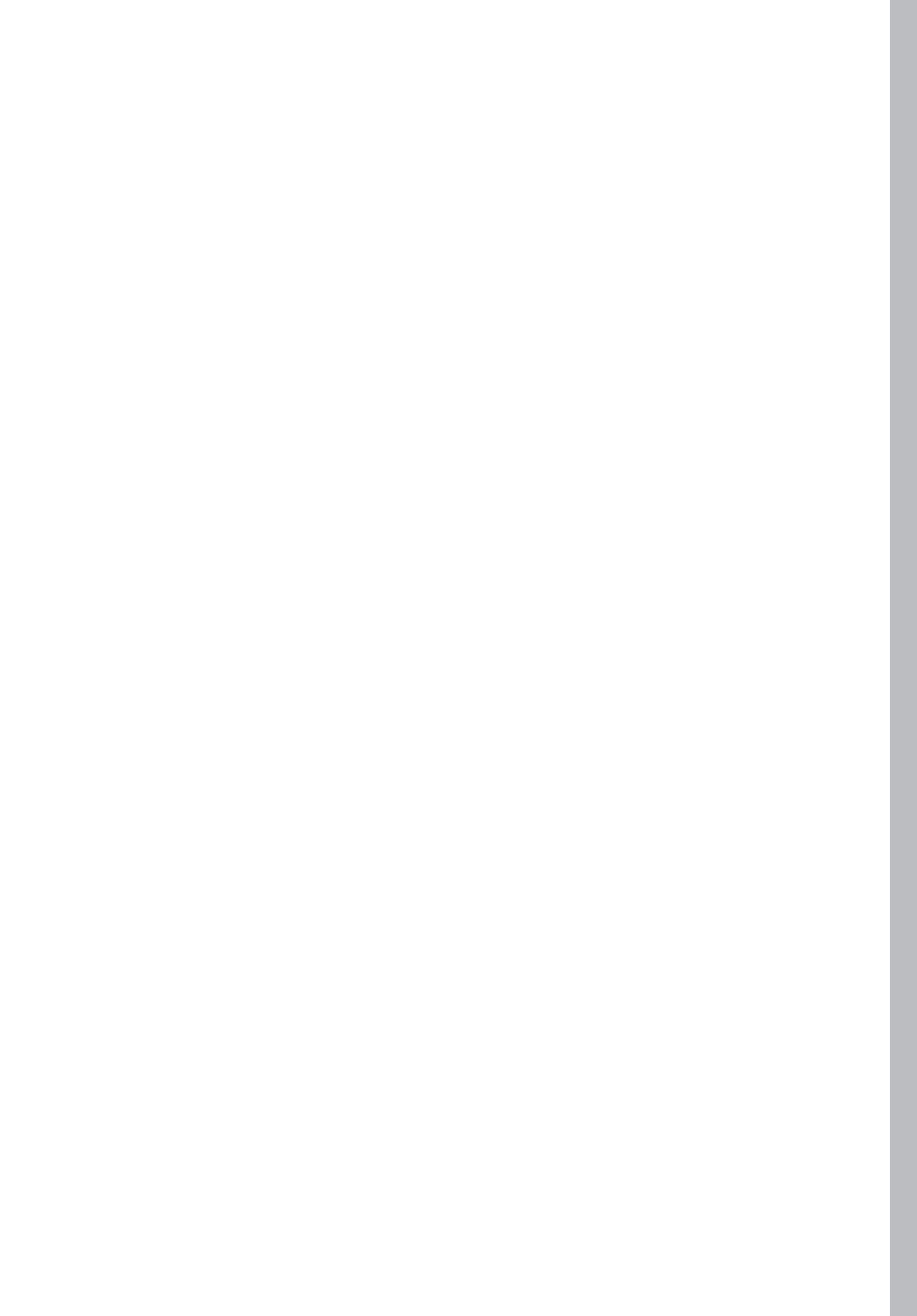
- Araújo, A.F.; Machado de Araújo, J.; Mont'Alverne Chaves, I., «Da “Pedagogia do Não” e do “Cogito” do Sonhador em Gaston Bachelard: Pensando uma Educação para a Imaginação», *Educação em Revista*, vol. 36, 2020, pp. 1 – 16.
- Araújo, A. F., «O cântico do silêncio em *La Flamme d'une Chandelle* de Gaston Bachelard», *Síntese: Revista de Filosofia*, vol. 46, n° 144, 2019, pp. 93 – 119.
- Araújo, A. F.; de Almeida, R. d., «A contribuição da filosofia de Gaston Bachelard na educação para a imaginação», *Revista de Filosofia Aurora*, v. 32, n. 57, 2019, Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/26810>.
- Barbosa, E.; Bulcão, M., (eds.), *Bachelard. Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2004.
- Bontems, V., *Bachelard et l'avenir de la culture*, Paris, Presses des Mines, 2018.
- Bulcão, M., *Um Novo Espírito Pedagógico*, in Bulcão M.; de Carvalho M.; Marcondes Cesar C., (eds.) *A Poética de Gaston Bachelard. Mergulho na Imaginação: devaneio, dinamismo, instante, metamorfose*, Rio de Janeiro, Multifoco, 2021, pp. 381 – 431.
- Canguilhem, G., «Dialectique et philosophie du non chez Gaston Bachelard», *Revue Internationale de Philosophie*, Vol 17, n°66 (4), 1963, pp. 441 – 452.
- Carvalho, M. d., *Gaston Bachelard. Filosofia do Inexato. Dinamismo de Polaridades como Princípio do Saber*, Charleston (SC/Usa), Amazon, 2016.
- Castellana, M., *Il surrazionalismo di Gaston Bachelard*, Napoli, Glauk, 1974.
- Desanti, J. – T., «Gaston Bachelard ou La “Surveillance Intellectuelle de Soi” », *Revue Internationale de Philosophie*, Vol. 38, n° 150 (3), 1984, pp. 272 – 286.
- Dagognet, F., *Bachelard. Sa vie, son œuvre, avec un exposé de sa philosophie*. Paris, PUF, 1965.
- Dahl, M.; Monthoux, P. d. G.; Helin, J., «The poetic teaching space: Gaston Bachelard and a third realm in management education», *Culture and Organization*, Vol. 28, (3-4), 2022, 362-377.
- Diogini, R., *Gaston Bachelard. La filosofia come ostacolo epistemologico*, Padova, Marsilio Editori, 1973.
- Duborgel, B., *Imaginaire et Pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le Sourire qui mord, 1983.
- Duborgel, B., *Figures d'un « nouvel esprit pédagogique » dans l'œuvre de G. Bachelard*, In Caillies, C.; Duborgel, B., Wunenburger, W. (eds.) *Gaston Bachelard. Du rêveur ironiste au pédagogue inspiré*, Dijon, CRDP, 1984, pp. 13 – 24.
- Durand, G., «Science et conscience symbolique dans l'œuvre de Gaston Bachelard», *Cahiers internationaux de symbolisme*, n°4, 1964, pp. 41 – 59.
- Ercoleo, M., *L'epistemologia di Gaston Bachelard*, Palermo, Manfredi, 1970.
- Fabre, M., «L'expérience de lecture chez Gaston Bachelard», *L'enseignement philosophique*, n°37, 1986 – 1987, pp.36 – 44.
- Fabre, M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.
- Fabre, M., *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995.

- Fabre, M., *Situations-Problèmes et Savoir Scolaire*, Paris, PUF, 1995.
- Fabre, M., « Formation et modernité chez Bachelard : entre la joie d'apprendre et le bonheur d'habiter », *Le Télémaque*, n°15, 1999, pp. 85 – 98.
- Fabre, M., *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette Éducation, 2001.
- Fabre, M., «Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard», *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 38, 2005/3, pp. 53 – 67.
- Fabre, M., « Formation et problématisation chez Gaston Bachelard », *Cahiers Gaston Bachelard*, n° 9, 2007, pp. 36 – 50.
- Firode, A., «Épistémologie et pédagogie chez Gaston Bachelard et Karl Popper», *Recherches en éducation*, 29, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 10 juillet 2022.
- Gil, D., *Bachelard et la culture scientifique*, Paris, PUF, 1993.
- Ginestier, P., *Pour connaître la pensée de Bachelard*, Paris, Bordas, 1968.
- Gonçalves, A., «Gaston Bachelard : une pédagogie rationnelle», *Horizontes*, V. 39, n° 1, 2021, pp. 1 – 11.
- Gohau, G., «Difficultés d'une pédagogie de la découverte dans l'enseignement des sciences», *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, n° 5, 1987, 49 – 69.
- Goubet, J.-F., «Faire bouger les représentations. Sens et usages d'une métaphore pédagogique», *Recherches en éducation*, n°17, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 25 septembre 2022.
- Granger, G – G., «Janus Bifrons», *Nuova Corrente*, n°64, 1974, pp. 257 – 271.
- Lalonde, M., *La théorie de la connaissance scientifique selon Gaston Bachelard*, Montreal-Paris, Fiodes, 1966.
- Lamy, J., «Tête bien faite ou tête à refaire ? Imaginaire et rationalité de l'éducation ouverte», *Cahiers Gaston Bachelard* (Bachelard, Gonseth, Piaget et l'éducation ouverte), n° 9, 2007, p. 162 – 178.
- Lamy, J., «Bildung, imagination et éducation. La formation de l'homme intégral», *Diagonale phi*, 2008, <https://hal.science/hal-01831306/document>
- Lepeltier, T., *Gaston Bachelard : La pédagogie de la rupture*, in Fournier M. (ed.), *Les Grands Penseurs de l'Éducation*, Paris, Éditeur Sciences Humaines, pp 69 – 71.
- Jean, G., *Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie*, Paris, Éditions du Scarabée, 1983.
- Jean, G., *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1991.
- Perigord, M., «Bachelard et l'échappée du Cogito», *Revue de synthèse*, n°19, 1973, pp. 177 – 209.
- Pessanha, J. A. M., *Introdução, Bachelard: as asas da imaginação*, Bachelard, Gaston. *O direito de sonhar*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1994, pp. V – XXXI.
- Perru, O., «Quelle place pour une éducation à la pensée symbolique?: La poétique de Gaston Bachelard», *Educação, Ciência e Cultura*, vol. 25, n° 1, 2020, 163 – 177.
- Pouliquen, J.- L., *Gaston Bachelard ou le Rêve des Origines*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Sanner, M., «Le point de vue pédagogique chez Gaston Bachelard», *Raison présente*, n°38, 1976, pp. 89 – 98.
- Schaettel, M., «Lecture et rêverie selon Gaston Bachelard», *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°72, 1967, pp. 231 – 242..
- Sertoli, G. (ed.), *Gaston Bachelard. La ragione scientifica*, Verona, Bertani editore, 1974.
- de Oliveira Silva, L., *Psicanálise, Poética, Epistemologia e Educação. A contribuição de Gaston Bachelard*, São Paulo, Editora Livraria da Física, 2018.
- de Oliveira Silva, L., «O lugar da educação na obra de Gaston Bachelard», *Horizontes*, V. 39 (1), e021043, 2021, <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1237>.
- Therrien, V., «Bachelard et l'éducation de l'homme d'aujourd'hui», *Dialogue. Revue canadienne de philosophie*, Vol. 10, (3), 1971, pp. 517 – 533.
- Vadée, M., *Gaston Bachelard ou le Nouvel Idéalisme Épistémologique*, Paris, Éditions Sociales, 1975.
- Vinti, C., *Gaston Bachelard, une épistémologie du sujet*, Paris, Éditions Mimésis, 2014.

- Wavelet, J.-M., *Gaston Bachelard, l'inattendu. Les chemins d'une volonté*, Paris, L'Harmattan, 2019.
- Wunenburger, J.-J., «Bachelard et la séduction dialectique», *Gaston Bachelard. Du rêveur ironiste au pédagogue inspiré*. Dijon : CRDP, 1984, pp. 25-38.
- Wunenburger, J.-J., « Cogito et cogitamus : la médiation d'autrui dans la formation de la rationalité », in Thiboutot, C., Wunenburger, J.-J., (eds.) *L'altérité dans l'œuvre et la philosophie de Gaston Bachelard*, Montréal, Cirp, 2010, pp. 131 – 141.
- Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, Poétique des Images*, Paris, Mimesis, 2012.
- Wunenburger, J.-J., *Une alternance éthique*, in Wunenburger, J.-J., (ed.) *Gaston Bachelard. Science et poésie, une nouvelle éthique ?* Paris, Hermann, 2013, pp. 563 – 570.

*Alberto Filipe Ribeiro Abreu Araújo*  
 Universidade do Minho  
 afaraujo@ie.uminho.pt

*Rogério de Almeida*  
 Universidade de São Paulo  
 rogerioa@usp.br



« Archives »

« Archives »

« Archivi »



## Bruno Duborgel

«Figures d'un "nouvel esprit pédagogique" dans l'oeuvre de G. Bachelard»,  
*Revue française de pédagogie*, No. 31 (Avril-Mai-Juin 1975), pp. 83-95.

« Donner et surtout garder un intérêt vital à la recherche désintéressée, tel n'est-il pas le premier devoir de l'éducateur, à quelque stade de formation que ce soit ? »

Gaston Bachelard<sup>1</sup>

« Ces "rêves d'enfant [...] que l'éducation ne sait pas faire murir..." »

Gaston Bachelard<sup>2</sup>

L'œuvre de G. Bachelard atteste, dessine et propose un paradigme général pour une culture plurielle et active, pour un équilibre anthropologique. Corrélativement, elle donne à penser les vecteurs organiques d'un « Nouvel Esprit Pédagogique » (le NEP, dirons-nous, en souvenir du Nouvel Esprit Scientifique – le NES – qu'en désignait une moitié). « Rêver les rêveries et penser les pensées, voilà sans doute deux disciplines difficiles à équilibrer »<sup>3</sup> puisque « les axes de la poésie et de la science sont d'abord inverses »<sup>4</sup>. Penser la complémentarité axiologique, les conditions de possibilité respectives, et l'agencement dynamique, de ces développements contraires, voilà sans doute le champ fondamental de la réflexion pédagogique à laquelle nous convie le philosophe champenois. Et c'est à donner la parole à G. Bachelard, afin de rappeler quelques configurations de sa pensée et de sa rêverie pédagogique, que nous nous bornerons modestement dans le cadre limité de cette contribution<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin, 1938, éd. 1967, p. 9.

<sup>2</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries du repos*, Paris, Corti, 1948, éd. 1965, p. 10.

<sup>3</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960, éd. 1971, p. 45.

<sup>4</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1938, éd. 1965, p. 10.

<sup>5</sup> Ce texte est une version restreinte d'un chapitre de notre ouvrage Duborgel, G., *Imaginaire et Pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Éditions Le Sourire qui Mord, 1983.

Science et poésie sont aussi éloignées l'une que l'autre de la représentation perceptive et première des choses. La pédagogie si prégnante du « montrer » – c'est-à-dire de ce « bien voir qui fait le fond de la culture réaliste »<sup>6</sup> – freine ou empêche une pédagogie du « voir » qui ouvrirait l'enfant au monde comme à un album de rêveries. L'imagination créatrice d'images n'a rien à voir, évidemment, avec cette imagination reproductrice dont parlent tant les « manuels » : loin de relever de la perception et de la mémoire, elle a « de toutes autres fonctions » qui la conduisent à « placer l'image en avant même de la perception, comme une aventure de la perception »<sup>7</sup> ; percevoir et imaginer son « antithétiques » comme « présence et absence »<sup>8</sup>. L'imagination est « faculté de déformer les images fournies par la perception »<sup>9</sup>, « faculté de former des images qui dépassent la réalité »<sup>10</sup>. Déformation et contestation du donné, productivité d'images nouvelles, l'imagination substitue à la perception réaliste un « réalisme de l'irréalité »<sup>11</sup>. Alors le monde se multiplie, l'enfant apprend à prospecter l'invisible et le merveilleux dans le visible et le quotidien, le voir a dépassé le montrer et se dépasse encore dans une vision : « L'œil qui rêve ne voit pas, ou du moins il voit dans une autre vision ».<sup>12</sup> A l'éducateur de méditer longuement cette remarque, et cette question insistante de G. Bachelard : « Enfants, on nous *montre* tant de choses que nous perdons le sens profond de *voir*... Et comment les adultes nous montreraient-ils le monde qu'ils ont perdu ? »<sup>13</sup>.

Mais, si mille perceptions précises n'aboutissent à un poème de l'objet, pas davantage elles ne forgent une pensée objective de l'objet. Science et poésie s'opposent, mais se rejoignent dans leur refus du réel donné. A l'impératif pédagogique toujours renaissant du « soyez concret ! » le NEP de l'objectivité oppose l'exigence de l'esprit qui « pose l'abstraction comme la démarche normale et féconde de l'esprit scientifique »<sup>14</sup>. A multiplier certains recours au « concret », à l'image, à la comparaison, on finit par ne plus expliquer les faits par des raisons, mais par des métaphores de raisons, jusqu'à maintenir l'esprit dans cet en-deçà de l'esprit où se fortifient d'ultérieurs obstacles à la rationalité. L'esprit scientifique, historiquement élaboré par ruptures successives vis-à-vis de l'obstacle multiforme du réalisme, implique une pédagogie de la rupture. Loin de se situer dans le prolongement de la perception et des choses concrètes, la pensée objective se pose contre elles ; elle concerne la chose pensée et la pensée vérifiée. Elle contredit donc vigoureusement cette « science pour philosophes que nous enseignons à nos enfants... la science des instructions ministérielles : pesez, mesurez, comptez ; méfiez-vous de l'abstrait, de la règle ; attachez les jeunes esprits au concret, au fait. Voir pour comprendre,

<sup>6</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Corti, 1948, éd. 1965, p. 3.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 3-4.

<sup>8</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, Paris, Corti, 1943, éd. 1965, p. 10.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>10</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, Paris, Corti, 1942, éd. 1964, p. 23.

<sup>11</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 13.

<sup>12</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 149.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 110.

<sup>14</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 5.

tel est l'idéal de cette étrange pédagogie »<sup>15</sup>... De la connaissance sensible à la connaissance scientifique, pas de continuité, mais « une rupture »<sup>16</sup>. L'éducateur de la poétique invitait l'âme à transcender le perçu par l'imaginé ; l'éducateur de l'objectivité invite l'esprit à transcender le concret la saine abstraction, et il se définit comme ce « négateur des apparences » qui cherche à « rendre médiat ce que la perception donne immédiatement »<sup>17</sup>. Une pédagogie de l'esprit objectif apprend à désigner le donné comme un « accusé »<sup>18</sup> et à « détacher l'observateur de son objet »<sup>19</sup>. Pas plus pédagogie du voir que du montrer, elle s'efforce d'être une pédagogie du démontrer : elle « montre en démontrant »<sup>20</sup>. Elle sait que l'esprit en formation n'accède aux normes de l'objet qu'en luttant systématiquement contre son premier rapport réaliste à l'objet et aux notions mêmes des mathématiques et de la science (« déconcrétiser la réalité de la ligne », le corpuscule comme « petits corps » ou l'interaction corpusculaire comme « choc de deux corps », etc...). Elle sait que le passage de l'ignorance à la connaissance se fait par effraction et non par transitions douces.

Ainsi le NEP de la poétique et le NEP de l'objectivité convergent-ils à partir d'un refus résolu. Le développement de la rationalité et de la poétique passe par le procès, inverse et commun, du donné immédiat, et par les expériences contradictoires du « voir »-rêver et du penser-démontrer.

S'il est vrai que les quatre éléments sont « les hormones de l'imagination »<sup>21</sup>, n'y aurait-il pas un sens à multiplier de véritables exercices de l'eau, de la terre, de l'air, du feu ? L'imagination de l'enfant – ce « matérialiste-né »<sup>22</sup> – y jouerait à plein sa fonction de retrouvaille de l'ailleurs tout proche. Le feu se remet à parler d'amour ou de mort ; l'eau réinvente Narcisse, redit la naissance ou se fait noire et inquiétante ; la terre s'ouvre en grottes, se fait maternelle, repos ou action, blot-tissement ou volonté ; l'air entraîne le vol, la chute, la joie et la peine, l'ascension, la pesanteur et la légèreté. L'éducateur, discret moniteur en rêverie, saura choisir et proposer, « parmi les objets du monde qui appellent la rêverie », ceux qui constituent des « opérateurs d'images » majeurs<sup>23</sup>. Une pédagogie de la rêverie est inséparable d'une pratique heureuse de l'univers et des matières, d'un commerce enthousiasmant du corps, du monde et des images. « L'enfant qui saute par-dessus le ruisseau du grand pré sait rêver les aventures, il sait rêver la force, l'élan, il sait rêver l'audace. Il a vraiment chaussé les bottes de sept lieues »<sup>24</sup>. Il y a nécessité de

<sup>15</sup> Bachelard, G., *Études*, Paris, Vrin 1970, p. 12.

<sup>16</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 239 ; Bachelard, G., *La philosophie du non*, Paris, PUF, 1940, éd. 1966, p. 10.

<sup>17</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949, p. 21.

<sup>18</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 14.

<sup>19</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 54.

<sup>20</sup> Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Alcan, 1934, éd. PUF, 1968, p. 12.

<sup>21</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 19.

<sup>22</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, cit., p. 13.

<sup>23</sup> Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, Paris, PUF, 1961, éd. 1964, p. 1.

<sup>24</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, cit., p. 248.

participations du corps aux séries des images et des matières. La pâte à modeler entraîne une pratique et une rêverie des modalités de la catégorie « mollesse » ; puis le bois, la pierre et enfin le fer, viendront multiplier et viriliser les harmoniques de rêveries. Voilà pourquoi « l'éducation doit livrer *à temps* à l'enfant les matières d'une plasticité déterminée qui conviendrait le mieux aux toutes premières activités matérialistes. On sublime ainsi la matière par la matière »<sup>25</sup>.

Mots, choses, et rêveries peuvent alors s'échanger sans fin. Le réel perçu, repris d'emblée dans et par l'imaginaire, se fait inducteur et conducteur de mots, c'est « un mouvement linguistique créateur », c'est « le départ d'un rêve et d'un vers »<sup>26</sup>. L'image est une vie, un trajet et une source d'images ; elle n'est jamais un mot isolé, elle travaille par cortèges de mots où elle-même se constitue, elle « met les mots en mouvement »<sup>27</sup>. Les mots acquièrent une double appartenance, ils se dédoublent d'après la fracture même du monde perçu et du monde imaginé. Dans une pédagogie de la rêverie, les mots « aile » ou « nouage », etc..., « sont tout de suite des preuves de cette ambivalence du réel et de l'imaginaire », on en fait ce qu'on veut, « une vue ou une vision, une réalité donnée ou un mouvement rêvé »<sup>28</sup>. Et ces mots lourds de nos rêveries sur les choses sont à leur tour des lieux de la rêverie. Une pédagogie de la rêverie proposera donc des entraînements à la rêverie sur les choses et sur les mots. Le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel, les douceurs, rugosités, lenteurs ou vitesses des mots disent l'univers dialectique des désirs et des regrets, des joies et des peines, des craintes et des espoirs. Le « rêveur de mots » palpité avec le verbe « palpiter », renaît dans le mot « source », vacille ou s'élève avec le mot « flamme » aussi bien qu'avec la chose-flamme ; le mot « cligno-ter » incarne « le malaise de la flamme », appelle le rêveur de mots à un infini de compassion pour ce mot si « tremble » de la langue française<sup>29</sup>...

Mais la construction objective de l'objet scientifique passe par une véritable déconstruction des édifices organiques de l'imaginaire. Les erreurs sont une sorte de contre-organisation de la cohérence des concepts scientifiques. L'erreur prend place dans la syntaxe de nos images, de nos désirs, de nos réflexes, de nos hantises, de nos rêveries. Et, en ce sens déjà, « on ne détruit pas les erreurs une à une facilement. Elles sont coordonnées »<sup>30</sup>. Notre expérience rêveuse des objets cosmologise l'âme et remplit les objets de psychisme : le monde est notre rêverie, notre rêverie est cosmologisante. Mais ce monde où se désigne notre surhumanité d'êtres imaginants n'est qu'« humain, trop humain » pour la pensée objective. La conquête de l'objectivité dans le psychisme en formation est une conquête de l'objet inséparable d'une victoire sur les images favorites du psychisme et sur les réseaux de mots rêvés qui s'y rattachent. L'esprit scientifique devra « sans cesse lutter contre les images, contre les analogies, contre les métaphores »<sup>31</sup>. A chaque instant la

<sup>25</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, p. 108.

<sup>26</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 12.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 285.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>29</sup> Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, cit., p. 43.

<sup>30</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non*, cit., p. 8.

<sup>31</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 38.

pensée de l'enfant et de l'adolescent en formation est prête « à se déplacer sur le plan linguistique »<sup>32</sup>. L'éponge, le tamis, le miroir, le phénomène ou le mot « coagulation », et tant d'autres objets et mots rêvés, « deviennent insensiblement des schémas généraux »<sup>33</sup> qui brûlent les étapes de la question scientifique et dévoient le travail du concept.

Puisque « les métaphores séduisent la raison », l'image ne trouvera place, dans le NEP de l'objectivité, qu'au terme du travail démonstratif et expérimental, « au-delà du concept »<sup>34</sup>, « après l'équation »<sup>35</sup>. Et encore faudra-il faire preuve de beaucoup de vigilance si l'on veut recolorer quelque peu l'équation en l'illustrant ainsi. Le mouvement de « déréalisation »<sup>36</sup> ne saurait, en effet, être compromis. Remarquons cependant, d'autre part, que la pratique des matières qui faisait partie du NEP de la poésie peut trouver un certain équivalent dans le NEP de l'objectivité. Le photon est un type de « chose-mouvement »<sup>37</sup> ; l'atome est un « devenir-être »<sup>38</sup> ; ondes et corpuscules, matière et rayonnement, lumière et substance, etc... etc..., sont autant de couples de termes dont la relation appelle, pour avoir quelque chance d'être correctement conçue, l'exercice d'une « pédagogie de l'ambiguïté »<sup>39</sup>. Instruit presque exclusivement par le maniement et l'expérience du « solide naturel et manufacturé », l'esprit doit être exercé à suivre « la leçon des transformations »<sup>40</sup>. Quel « intérêt pédagogique » il y aurait à recevoir aussi l'instruction « des fluides, des pâtes, des agglomérés »<sup>41</sup>. Les notions de causalité et de déterminisme, et tant d'autres, seraient considérablement ouvertes et complexifiées par l'observation réfléchie de fluides en mouvements.

L'accès à la « littérature » ne supprime pas la pédagogie première du voir, de la rêverie sur les choses et sur les mots. Cette pédagogie première n'est pas dépassée ou refoulée par les phases ultérieures des études littéraires : elle contribue au contraire à renouveler notre manière d'étudier la littérature. Elle déplace le centre de gravité des études littéraires, préférant à l'objectif du commentaire critique l'acte d'une lecture heureuse et créatrice. La poésie suppose un oubli ; en littérature aussi il y a un « complexe d'Harpagon » à combattre. « Expérience de la nouveauté »<sup>42</sup>, « aspiration à des images nouvelles »<sup>43</sup>, « éveil des images premières »<sup>44</sup>, « fonction d'éveil »<sup>45</sup>, la poésie est

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 128.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 71.

<sup>36</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, cit., p. 117.

<sup>37</sup> Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, cit., p. 62.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 119.

<sup>42</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 7.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 206.

<sup>45</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, cit., p. 24.

toujours un « commencement »<sup>46</sup>, une création, un surgissement. L'émergence des floraisons poétiques relève d'un acte d'anamnèse, de dévoilement, c'est-à-dire d'une toute autre mémoire que la mémoire des leçons. La poésie « n'est pas une tradition ». Du même coup, grandir en poésie ne va pas sans une certaine régression purificatrice qui nous fait accéder « à un rêve primitif »<sup>47</sup> au-delà et en-deçà de la culture littéraire scolarisée. Difficile métier que celui de l'éducateur qui doit transmettre une culture dans la perspective d'un primat de la créativité ! La poésie est éveil initial et « la primitivité en poésie est tardive » ; elle doit se libérer des « valeurs enseignées » si « rapidement opprimantes », de l'obstacle du langage déjà appris », des « livres et des maîtres »<sup>48</sup>. A la pédagogie de la simple connaissance, de la mémoire, de la critique, de l'analyse, de l'artifice, bref à une pédagogie trop vouée à la dissertation, le NEP préfère une pédagogie de l'admiration, de la création, du ressouvenir. Elle ose imaginer l'enfant et l'adolescent capables d'actes poétiques.

Dans cette perspective se trouve remise en cause une certaine manière « traductrice » d'aller aux images. L'image, dont la création relève spécifiquement de l'imagination matérielle, « ne peut être étudiée que par l'image, en rêvant les images telles qu'elles s'assemblent dans la rêverie »<sup>49</sup>. Aussi, insiste Bachelard, « ce n'est pas moi qui... disant mon amour fidèle pour les images, les étudierai à grands renforts de concepts. La critique intellectualiste de la poésie ne conduira jamais au foyer où se forment les images poétiques »<sup>50</sup>. A vouloir principalement « traduire » l'image dans un autre langage que le sien, on risque de la méconnaître. Ainsi, la lecture psychologique, tout occupée à « décrire » des sentiments, s'éternise et s'enlise facilement dans les « résonances » qu'entraîne en nous le poème et manque souvent le moment du « retentissement ». Quant au psychanalyste, obstiné à expliquer « la fleur par l'engrais »<sup>51</sup>, obsédé par l'idée d'expliquer la poésie comme « un majestueux Lapsus de la Parole »<sup>52</sup>, soucieux de faire l'investigation des antécédents de l'image, affairé à traduire l'image dans un « autre langage que le logos poétique », il « trahit »<sup>53</sup> l'image et n'accède pas non plus au plan du retentissement. A la pédagogie de la traduction, de l'inspection et de la suspicion des images s'oppose celle de la communication poétique, du retentissement, de l'admiration et du consentement aux images comme à soi-même se retrouvant.

Le critique littéraire et le professeur de rhétorique, redéfinis d'après le NEP changent de nature et de fonction : de critiques ils deviennent incitateurs à la création. L'essai de création, l'écrit, est alors apprécié de l'intérieur et comme esquisse d'une création possible. Hors de ce point de vue on retomberait dans ce rôle des « fonctionnaires de la surveillance », de cette « censure » ou de cette « Terreur »

<sup>46</sup> Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, cit., p. 72.

<sup>47</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 206.

<sup>48</sup> Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, Corti, 1940, p. 68.

<sup>49</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 46.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> Bachelard, G., *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1957, éd. 1964, p. 12.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 8.

qui « coagule l'encre de tout apprenti écrivain » et « fait obstacle à l'élan d'expression »<sup>54</sup>. Juger « au nom de la Langue ? ». Certes, mais « de quelle langue » parlons-nous ? De celle qui se stérilise dans les « interdits rhétoriques » ou de cette « langue première qui rendrait à la végétation du *parler* la sève de ses racines profondes ? »<sup>55</sup>. A l'attitude du juge qui expertise les essais de création en termes de « tabous » et de « refus »<sup>56</sup>, s'ajoute la démarche de désubstantialisation de la littérature par histoire et batailles d'« ismes » interposés. Au primat des « ismes » et des « adjectives privés de substance »<sup>57</sup>, il faut préférer celui de l'audace et de la productivité de la parole. Avec le NEP une « induction verbale »<sup>58</sup> se met à jouer dans les deux sens, de l'auteur au lecteur, de l'enseignant à l'enseigné, de l'enseigné à l'enseignant. Sans en avoir l'air notre philosophe-poète-champenois nous convie à de fortes révisions déchirantes.

A la littérature qui pédagogiquement se renie en se faisant académiquement professorale, répond, dans le registre de la pédagogie de l'objectivité, « l'âme professorale... enseignant son domestique comme fait Descartes ou le tout venant de la bourgeoisie comme fait l'Agrégé de l'Université »<sup>59</sup>. L'âme professorale fonctionne dans une tête bien faite ; c'est l'âme en rapport réglé avec le corps bien ordonné d'un savoir fixe, ou plutôt avec le corps bien agencé des habitudes de la raison. Or, pour le NEP de la rationalité, c'est « l'habitude de raison » qui « peut devenir un trouble de la raison »<sup>60</sup>. Quant à la « tête bien faite », elle est « malheureusement une tête fermée. C'est un produit d'école » ; croître en rationalité implique que l'élève même s'exerce déjà, comme fait le chercheur, à refondre et à réinterroger toujours son système de savoir : « la tête bien faite doit alors être refaite »<sup>61</sup>. L'éducateur de l'esprit scientifique refait, à chaque leçon, le parcours dynamique de la découverte, communiquant ainsi une passion de la passion refoulée, l'acte même de l'effort intellectuel. L'éducateur de la poésie échangeait la « Terreur » contre « l'induction verbale » ; l'éducateur de la rationalité se refuse à remplacer « les découvertes par des leçons »<sup>62</sup> et tente d'instituer « comme une induction psychique la corrélation du rationalisme enseignant et du rationalisme enseigné »<sup>63</sup>.

La réflexion pédagogique se doit penser, dans leurs relations, les résistances du psychisme enseigné et les incitations du psychisme enseignant. La pédagogie de l'objectivité scientifique sera efficace dans la mesure de sa capacité à comprendre l'incompréhension rencontrée chez l'enseigné. L'âme professorale est toujours tentée par une pédagogie déroulant automatiquement et autoritairement

<sup>54</sup> Bachelard, G., *Le droit de rêver*, Paris, PUF, 1970, p. 178.

<sup>55</sup> *Ibidem*, pp. 177-178.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 181.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 179.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 181.

<sup>59</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 9.

<sup>60</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, p. 13.

<sup>61</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 16.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 247.

<sup>63</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, p. 72.

un savoir gradué d'après ses seules normes, purifiées, de cohérence. A l'opposé de cette attitude apparaît la pédagogie, non moins impuissante, qui s'efforce de transmettre le rationalisme en multipliant les transitions douces. Le psychisme enseignant doit tendre à être à la fois contemporain du psychisme enseigné et en avance sur lui : il est moniteur. Il faut dénoncer comme un obstacle pédagogique le fait, pour un éducateur, de ne pas comprendre « qu'on ne comprend pas » ; l'étude de la « psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion »<sup>64</sup> est sans doute un registre fondamental d'une formation de l'enseignant. L'enseignant doit participer simultanément au savoir objectif et à l'histoire, comme à la « psychanalyse », de ce même savoir. De l'alchimiste à l'enfant, de l'enfant au conteur, des figures de l'inconscient, des rêves, des désirs, des images refléissent à chaque instant, souvent semblables. Connaître ces figures – ici foyer de l'erreur –, en reconnaître l'activité chez l'enseigné, c'est déjà avoir l'intelligence pédagogique qui aidera à les dissoudre. En retrouvant « le sens de l'échec »<sup>65</sup>, l'éducateur perd l'instinct de puissance et de commandement au profit du désir de comprendre et des confrontations actives. Il devient capable de conduire activement une pédagogie du « contre ». Il adjoint à « la règle du dénombrement des idées justes, la règle de l'exorcisme des idées fausses » ; il mène une véritable « action psychologique constante contre les erreurs insidieuses »<sup>66</sup>. Il revit la naissance du savoir comme co-naissance. Il sait qu'il faut « une forte personnalité pour enseigner l'impersonnel »<sup>67</sup>. Il comprend les obstacles rencontrés par l'esprit scientifique en formation, il a l'intelligence de la dramatique et de la dynamique de la connaissance. Il peut alors endiguer ces dérives du psychisme, en piéger les ruses, devenir cette « sur-personne » qui personnifie « la surveillance essentiellement tonique »<sup>68</sup>. En outre, le dynamisme de la relation de l'éducateur et de l'enseigné peut se redoubler et s'affermir par la relation éducative dont sont capables les enseignés entre eux. L'enseigné devenu enseignant de son camarade doit refaire lui-même l'acte, c'est-à-dire l'effort, d'intelligence, ce qui le conduit à parfaire sa propre connaissance en la reconquérant et en faisant partager cette reconquête. « Voici alors le principe fondamental de la *pédagogie* de l'attitude objective : *qui est enseigné doit enseigner*. Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprit sans dynamisme, sans autocritique »<sup>69</sup>...

Enfin, la philosophie du « non » et du « créer », qui traverse et nourrit à la fois les deux « contraires bien faits » des procédures du NEP, concerne une véritable éducation profonde de l'être : le psychisme lui-même apprend à se recréer doublement, dynamiquement et complémentaiement au fil de son double apprentissage d'une double recréation du monde. Le NEP de la poésie retrouve l'imagination comme « faculté de surhumanité »<sup>70</sup> et désigne l'image comme « promotion

<sup>64</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 18.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>66</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, pp. 15-16.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>69</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 244.

<sup>70</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, cit., p. 23.

de l'être »<sup>71</sup>. La pédagogie du voir et de la vision, en instituant une âme dans l'inertie des choses habituelles, en épousant l'âme resurgie des choses, agrandit et modifie le psychisme lui-même ; « psychiquement nous sommes créés par notre rêverie »<sup>72</sup>. La pratique de la lecture enchantée opère la même instauration psychique en conduisant au-delà des résonances, jusqu'au retentissement qui provoque « un virement d'être »<sup>73</sup>. Qu'il s'agisse du lire et de l'écrire, « l'expression crée de l'être »<sup>74</sup>. Rendu à ses fonctions vivantes, le véritable acte d'écrire nous refait et nous invente bien plutôt qu'il ne nous enregistre. Ni effet d'un passé, ni transcription d'une image déjà là, l'écriture est une expérience de l'imprévisible, de la surprise. Loin d'être en retrait de la pensée, incapable de la suivre, le langage est « toujours un peu en avant »<sup>75</sup>. L'image poétique est principe d'un « avenir de langage »<sup>76</sup>. L'écriture créatrice révèle l'infini de ce qui précisément ne pouvait être qu'en étant dit. « Ce qu'on avait à dire » est alors bien « vite supplanté par ce qu'on se surprend à écrire »<sup>77</sup>, au point que se trouve vécue la possibilité de « naître dans l'écriture, par l'écriture »<sup>78</sup>. Enfin, initié à tous ces actes de l'imagination oeuvrante, le sujet l'est par là même à une expérience du « bonheur ». L'être « actif dans sa rêverie » est un « rêveur heureux de rêver »<sup>79</sup>. La rêverie sur la verticalité de la flamme, ou sur les êtres et choses en voltige dans tel tableau de Chagall, nous fait participer aux « bienfaits des forces ascensionnelles »<sup>80</sup>, nous invite à une « ascension heureuse »<sup>81</sup>. Une éducation de la rêverie conduit aux « archétypes » comme à des « réserves d'enthousiasme »<sup>82</sup>, si bien que « le rêveur et la rêverie entrent corps et âme dans la substance du bonheur ».<sup>83</sup>

Mais, modifié par les images qu'il crée, le psychisme ne l'est pas moins par les concepts qu'il forge et fait fonctionner dans un champ de concepts, par ce réel qu'il restitue à l'objectivité. Le psychisme en formation se conquiert ici au fur et à mesure de son « effort de désobjectivation » ; il s'exerce à « vivre et revivre l'instant d'objectivité », à « être sans cesse à l'état naissant de l'objectivation »<sup>84</sup>. L'histoire du sujet devenant objectif est l'histoire d'une série d'efforts, d'un ensemble de conquêtes sur soi et de refus des séductions. C'est l'histoire d'une ascèse par laquelle l'être se met en équation avec « la somme de ses renoncements »<sup>85</sup>. La purification de l'objet devenu objectif est donc contemporaine d'une purification

<sup>71</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, cit., p. 20.

<sup>72</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, cit., p. 181.

<sup>73</sup> Bachelard, G., *La poétique de l'espace*, cit., p. 6.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>75</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 288.

<sup>76</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 3.

<sup>77</sup> Bachelard, G., *L'air et les songes*, cit., p. 284.

<sup>78</sup> Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, cit., p. 111.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>81</sup> Bachelard, G., *Le droit de rêver*, cit., p. 30.

<sup>82</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 107.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>84</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, cit., p. 248.

<sup>85</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 96.

du sujet devenu capable de penser l'autre en tant que tel, de se reformer à travers le respect studieux de l'altérité du monde. L'objectivité définit « l'être pur » comme « être détrompé ». <sup>86</sup> Le groupe d'actes suppressifs des « traits irréguliers dans l'objet » permet au sujet connaissant d'éliminer les « attitudes irrégulières dans son propre comportement intellectuel ». <sup>87</sup> Autrement dit, le sujet tend à un véritable « orthopsychisme » <sup>88</sup> où il se transforme et s'institue. Ainsi, à l'image « promotion d'être » <sup>89</sup> et source de bonheur s'oppose, mais correspond tout autant, la pensée objective, elle aussi « promotion d'être » <sup>90</sup> et expérience d'une « joie » (« il y a une joie de la raideur au fond de la joie de la culture » <sup>91</sup>).

L'entraînement à cette double renaissance du soi, par la double médiation laborieuse de l'imagination poétique et de la pensée scientifique, peut aussi bien être défini comme entraînement à une double re-création du monde. Par l'imagination oeuvrante le sujet et le monde se parlent interminablement, s'échangent dans un « cosmos de la parole » <sup>92</sup>. La rêverie cosmique fait de l'homme la parole même du monde ; elle fait du monde contemplé une « métaphore de la dignité humaine » <sup>93</sup>. Elle engendre un autre monde dans lequel le sujet et l'objet se trouvent réconciliés : « des mots cosmiques, des images cosmiques, tissent des liens de l'homme au monde » <sup>94</sup>. Et, à la surréalité de ce monde, répond celle, inverse, produite par l'esprit scientifique. La science moderne est, elle aussi, recreation, construction du monde. Elle se définit comme « phénomène-technique par laquelle les phénomènes nouveaux ne sont pas simplement trouvés, mais construits de toutes pièces » <sup>95</sup>. De science des faits, la physique est devenue « technique d'effets (Effets Zeeman, Stark...) » <sup>96</sup>. Sous le signe du « surrationalisme » elle détermine des « suobjets » <sup>97</sup>. Et, s'il y a plus de substances chimiques dans le laboratoire qu'il n'y en a dans la nature, on pourrait dire que « certains corps chimiques créés par l'homme n'ont pas plus de réalité que l'*Énéide* ou la *Divine Comédie*... » <sup>98</sup>. Le NEP introduit à la fois au « cosmos de la parole » et à l'univers comme « pensée naturée » <sup>99</sup>.

Redéfini par le Nouvel Esprit Pédagogique, l'éducateur est globalement celui qui accroit et « élève » la Psyché qui lui est confiée en l'initiant rigoureusement à cette double renaissance du sujet ajustée à la double renaissance du monde. Il

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>89</sup> Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, cit., p. 20.

<sup>90</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, cit., p. 33.

<sup>91</sup> Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, cit., p. 164.

<sup>92</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 160.

<sup>93</sup> Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, cit., p. 30.

<sup>94</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, cit., p. 162.

<sup>95</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 19.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>97</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non*, cit., p. 139.

<sup>98</sup> Bachelard, G., *Études*, cit., p. 83.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 24.

est l'éveilleur de l'être aux croisées du connaître. Aussi le NEP appelle-t-il de ses vœux une formation renouvelée de l'éducateur : une formation fondée tant sur l'épistémologie et la « psychanalyse » de la raison que sur une effective pratique créatrice de l'imaginaire. Une pédagogie inspirée par le NEP s'efforcerait de réaliser, par et par-delà les divergences des chemins du connaître, l'unité créatrice de cette sorte de Janus qu'est le psychisme humain. C'est en termes de pluralisme cohérent, d'agencement dynamique du contradictoire, d'antithèses complémentaires, qu'elle pense la structure active du psychisme : la bipolarité de la Psyché humaine décrit une double arborescence dont les deux registres d'activité, inverses l'un de l'autre, sont en même temps liés comme l'envers et l'endroit d'une même puissance du « non » et du « créer ». Dans cette perspective, le Nouvel Esprit Pédagogique entraîne sans cesse le sujet d'éducation à se compléter heureusement, à se complémentariser dialectiquement, « en acceptant une double vie, celle de l'homme nocturne et de l'homme diurne, double base d'une anthropologie complète »<sup>100</sup> : c'est dans ce respect, cette opposition féconde et cette harmonie dynamique des contraires que peut s'accomplir la construction pédagogique d'une culture polyphonique, d'un être pluriel et « accordé ».

## Bibliographie

- Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Alcan, 1934, éd. PUF, 1968.  
 Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin, 1938, éd. 1967.  
 Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1938, éd. 1965.  
 Bachelard, G., *La philosophie du non*, Paris, PUF, 1940, éd. 1966.  
 Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, Corti, 1940.  
 Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, Paris, Corti, 1942, éd. 1964.  
 Bachelard, G., *L'air et les songes*, Paris, Corti, 1943, éd. 1965.  
 Bachelard, G., *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Corti, 1948, éd. 1965.  
 Bachelard, G., *La terre et les rêveries du repos*, Paris, Corti, 1948, éd. 1965.  
 Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949.  
 Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1953, éd. 1963.  
 Bachelard, G., *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1957, éd. 1964.  
 Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960, éd. 1971.  
 Bachelard, G., *La flamme d'une chandelle*, Paris, PUF, 1961, éd. 1964.  
 Bachelard, G., *Études*, Paris, Vrin, 1970.  
 Bachelard, G., *Le droit de rêver*, Paris, PUF, 1970.  
 Duborgel, G., *Imaginaire et Pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Éditions Le Sourire qui Mord, 1983.

<sup>100</sup> Bachelard, G., *Le matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1953, éd. 1963, p. 18.



## 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 récuse 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.



## 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 »<sup>1</sup>.

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 »<sup>2</sup>.

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

<sup>2</sup> 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 reconnus 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 »<sup>3</sup>.

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 »<sup>4</sup>.

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 ».

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 240.

<sup>4</sup> *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 »<sup>5</sup>.

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 »<sup>6</sup>.

J'arrive à penser de plus en plus à la fin de ma carrière enseignante que l'idée développée en partie dans un livre précédent<sup>7</sup> 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

<sup>5</sup> Bachelard, G., *La philosophie du non*, Paris, PUF, 1940, p. 126.

<sup>6</sup> Bachelard, G., *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972, p. 151.

<sup>7</sup> 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 »<sup>8</sup>. 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

<sup>8</sup> 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 »<sup>9</sup>.

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 »<sup>10</sup>.

## 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-

<sup>9</sup> Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1963, p. 174.

<sup>10</sup> 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* »<sup>11</sup> 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

<sup>11</sup> 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 »<sup>12</sup>.

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 »<sup>13</sup>. 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 »<sup>14</sup>.

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.

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

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

<sup>14</sup> *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 »<sup>15</sup>. 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) »<sup>16</sup>. 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.

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

<sup>16</sup> 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 »<sup>17</sup>

## 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 »<sup>18</sup>. 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

<sup>17</sup> Bachelard, G., *Philosophie du non*, op. cit., p. 131.

<sup>18</sup> 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-il<sup>19</sup>.

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 »<sup>20</sup>.

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 »<sup>21</sup>. 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 »<sup>22</sup>.

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

<sup>19</sup> Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1970, p. 12.

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

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

<sup>22</sup> 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 »<sup>23</sup>. 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 »<sup>24</sup> 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

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

<sup>24</sup> 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 »<sup>25</sup>.

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 »<sup>26</sup>.

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

<sup>25</sup> Bachelard, G., *L'eau et les rêves*, p. 23.

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

« Resonances »

« Résonances »

« Risonanze »



# Alberto Filipe Ribeiro ABREU ARAÚJO, Rogério DE ALMEIDA, Michel FABRE

## Entretien avec Michel Fabre

### Ouverture

Tout d'abord, nous tenons à vous remercier d'avoir accepté cet entretien sur la pensée de Bachelard, éducateur, pédagogue, dont vous êtes un des meilleurs spécialistes francophones. Parmi vos nombreux ouvrages, *Bachelard éducateur* (PUF, 1995) est devenu un classique dans la bibliographie bachelardienne. Il comporte en 4<sup>ème</sup> de couverture la présentation suivante. « La philosophie de Bachelard cet éternel professeur, est une pensée de l'éducation, ou mieux de la formation [un concept qui vous êtes très cher]. Seule la perspective de formation peut sauver la cohérence de cette anthropologie double qui promeut les deux figures complémentaires, mais opposées du chercheur et du poète. Le travail scientifique forme, déforme et réforme les concepts et la rêverie poétique vit la métamorphose des images »<sup>1</sup>. Dans le numéro thématique consacré à « Bachelard, Gonseth, Piaget et l'éducation négative » (*Cahiers Gaston Bachelard*, n° 9, 2007), nous lisons, lors de l'Introduction (Emery, 2007, p. 5-9), que Bachelard dans son ouvrage *La Philosophie du Non* (1940), défend, sous l'influence de Korzybski, la thèse selon laquelle :

L'enfant naît avec un *cerveau inachevé* et non pas, comme le postulat de l'ancienne pédagogie l'affirmait, avec un *cerveau inoccupé*. La société achève vraiment le cerveau de l'enfant ; elle l'achève par le langage, par l'instruction, par le dressage. Elle peut l'achever de diverses manières. En particulier – et c'est en cela que consiste l'éducation non aristotélicienne proposée par Korzybski – on devrait achever le cerveau de l'enfant comme un organisme *ouvert*, comme l'organisme des fonctions psychiques *ouvertes* (1966<sup>a</sup>, p. 119).

Pour lui, l'homme existe en formation, qui est déjà un concept très cher à Michel Fabre, c'est-à-dire, pour « éduquer un psychisme ouvert » (1966<sup>a</sup>, p. 119) il faut

<sup>1</sup> Nous nous permettons d'attirer l'attention pour ce passage de Bachelard lui-même : il faut « dépasser [par la technique non-élémentaire, neuro-psychologique, technique spéciale de non-identité] les principes de la psychologie de la forme en donnant systématiquement une éducation de déformation » (1966<sup>a</sup>, p. 119).

tenir compte à la fois des concepts et des images, car l'esprit et l'âme les réclament. On doit aussi tenir compte que, selon quelques spécialistes de la pensée bachelardienne, c'est la dialectique entre les sens objectifs et subjectifs de la formation qui constitue le cœur de la pensée bachelardienne. Ainsi, nous considérons que la présente introduction constitue un bon point de départ pour notre conversation autour de « Bachelard pédagogue » en sachant que ses réflexions pédagogiques ont contribué pour fonder en quelque sorte un « Nouvel Esprit pédagogique » (Duborgel, 1983, p. 339-435 ; Bulcão, 2021, p. 381-431).

**A.F. Araújo et R. de Almeida :** Dans vos travaux sur Bachelard vous avez affirmé que la « psychanalyse de la raison » est un des thèmes constants chez l'auteur. Pouvez-vous justifier comment ce thème revient sans cesse dans vos propres réflexions. Ensuite, une idée qui vous est très chère c'est l'idée de « formation ». Alors, quel est le rapport, selon vous, entre la « Psychanalyse de la raison » et la « formation » ? Dans ce contexte, on remarque que vous parlez aussi de l'idée de « réforme » dans votre livre *Penser la formation* (Paris, PUF, 1994), comment la « Psychanalyse de la raison » peut-elle éclairer la problématique de la « réforme » chez Bachelard ? Et en dernier ressort, quel est le rapport entre « formation » et « réforme » (Fabre, 1994, p. 180-196, 1995, p. 17-20, 2007, p. 36-50) ?

**Michel Fabre :** Dans tous mes travaux, je relie en effet étroitement la perspective de la psychanalyse de la raison et celle de la formation. Il faut dire que je me suis, dans ma carrière universitaire, toujours occupé de la formation des enseignants. On peut évidemment concevoir cette formation sur un mode additif comme le fait d'acquérir toujours plus de connaissances ou de savoir-faire. Mais Bachelard nous donne une perspective beaucoup plus pertinente en nous faisant comprendre que nous ne construisons pas nos connaissances comme le maçon construit son mur, en ajoutant pierre sur pierre, mais en détruisant au moins autant qu'en bâtissant.

Je pense que l'idée de la formation concerne aussi bien les enseignants que les élèves. Quand on entre dans le métier il faut se débarrasser des préjugés qui tiennent à la manière même dont on a été enseigné et qui font croire par exemple que c'est la seule façon de faire. Et quand on est plus ancien dans la profession, on acquiert des routines qui peuvent nous enfermer dans des systèmes figés. Autrement dit, pour les élèves comme pour les enseignants, se former c'est se réformer sans cesse. Bachelard l'a bien montré sur le plan de l'esprit scientifique, mais on pourrait en dire autant quant à l'esprit pédagogique.

Là comme ailleurs, on progresse en détruisant les obstacles qui bloquent notre pensée.

Il se trouve qu'en tant que formateur d'enseignants, j'ai été confronté, dans la deuxième moitié du XX siècle à des bouleversements importants pour l'école. Sur le plan sociologique, c'est la massification de l'enseignement secondaire qui amène à l'école de nouveaux publics. Sur le plan psychologique, de nouvelles théories de l'apprentissage se font jour (Piaget, Bruner, Vygotski). Dans les années quatre-vingt, il y a également tout un renouveau pédagogique qui se manifeste avec

l'émergence des activités d'éveil et l'essor des didactiques des disciplines. Avec ces nouvelles formes pédagogiques, les notions de problème viennent au centre de la réflexion. Tout ceci bouleverse les représentations et les habitudes des enseignants. Bachelard, on le sait, était très sévère envers eux. Il disait n'en avoir jamais vu changer de méthode. Je me suis employé à le démentir sur ce point en définissant et en essayant d'opérationnaliser une formation axée sur la psychanalyse de la connaissance (Fleury et Fabre, 2007).

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Bachelard dans sa *Poétique de la Rêverie* (1960) consacre tout le chapitre IV au « cogito » du rêveur (1968, p. 151-179 ; Barbosa ; Bulcão, 2004) tandis que vous, dans votre livre *Bachelard éducateur*, avez préféré consacrer un chapitre, notamment le IX, au « cogito pédagogique » (Fabre, 1995, p. 117-135 ; Barbosa ; Bulcão, 2004) sans toutefois oublier le rôle du « cogitamus » (Fabre, 1995, p. 129-130 ; Wunenburger, 2010, p. 131-141). À cet égard, vous avez affirmé que « Dans ces conditions quelle peut être la signification de ce cogito d'obligation mutuelle que Bachelard formule ainsi : « je pense que tu vas penser ce que je viens de penser, si je t'informe de l'événement de raison qui vient de m'obliger à penser en avant de ce que je pensais » (1966 [1949], p. 58 »). Pouvez-vous expliquer pourquoi vous avez choisi cette approche plutôt que d'interpréter le chapitre du « cogito » du rêveur à la lumière d'une éducation créatrice.

**Michel Fabre** : Lorsque je publie, *Bachelard éducateur*, en 1995, je donne en effet beaucoup d'importance au versant rationaliste de Bachelard. J'essaie de montrer tout l'intérêt des idées de problème, d'obstacle, de psychanalyse de la connaissance pour l'enseignement et en particulier l'enseignement scientifique. C'est que l'enseignement n'est pas chez Bachelard, une activité périphérique. Il est lié à la structure même de la rationalité. Bref, pour lui, l'esprit avec le dédoublement qu'impose la surveillance intellectuelle de soi est une école. L'école comme institution n'est possible que parce que l'esprit est déjà école, parce qu'apprendre exige de se dédoubler intérieurement en maître et disciple. C'est à cette condition seulement que l'éducation intellectuelle peut être autre chose qu'un conditionnement. Le maître n'est que l'extériorisation provisoire de cette surveillance intérieure avant qu'elle puisse fonctionner ensuite en relative autonomie. Le cogito rationnel est donc un cogito pédagogique, c'est-à-dire finalement le fondement transcendantal de l'école comme institution.

Dans cet ouvrage, je ne méconnaissais pas le versant imaginaire de l'œuvre, mais je l'aborde de manière oblique par la question de la lecture en essayant de différencier, chez Bachelard, les manières de lire les traités scientifiques, les ouvrages philosophiques et les poèmes. On sait la place que tient la lecture chez Bachelard qui rêvait le paradis en forme de bibliothèque. On m'a reproché, avec raison, de ne pas donner toute l'importance qu'il méritait au versant poétique de l'œuvre. Je me suis rattrapé dans un petit ouvrage intitulé *La formation de l'homme moderne*, Hachette, 2001 et dans des articles où j'ai essayé de comparer les deux *cogitos*, celui du penseur et celui du rêveur, en montrant qu'ils manifestent tous

les deux des émergences sur les axes inverses de la science et de la rêverie et qu'ils mobilisent des rapports différents à la psychanalyse. Une psychanalyse plus freudienne pour l'inconscient scientifique et plus jungienne pour celui de l'imaginaire (Fabre, 1999a).

Je suis bien conscient que Bachelard promouvait une double culture scientifique et poétique, tout en mettant en garde contre la contamination possible des deux : il faut – disait-il – aimer les concepts et les images de deux amours différentes. Il y a un temps pour penser et un temps pour rêver. Mais il faut les deux pour éviter l'irrationalisme et pour pouvoir véritablement habiter le monde.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Pour faire suite à notre conversation, vous avez écrit, dans l'introduction de votre livre *Bachelard éducateur* (1995), que « Le bachelardisme est sans doute un esprit, une manière de vivre et de penser les 'crises', non comme des catastrophes ou des décadences, mais plutôt comme des occasions d'élargir la raison. Et c'est sur fond de crise que s'effectue notre dialogue avec Bachelard » (1995, p. 1). Pouvez-vous développer cette thèse, notamment à travers des situations contemporaines ? Toutefois il y a aussi dans l'œuvre de Bachelard un autre versant – celui de l'imagination. Dans ce contexte peut-on même parler d'une éducation pour l'imagination, c'est-à-dire, comment éduquer pour l'imagination, tenant compte de l'ensemble des ouvrages de Bachelard consacré à la poétique des éléments (l'air, le feu, la terre et l'eau) en tant qu'« hormones de l'imagination » ? Ceci dit, quelle est selon vous la place de l'imagination dans une sorte d'éducation pour bien vivre la « vie des images » (Préface à *L'air et les songes*, chapitre IV, p 15).

**Michel Fabre** : Bachelard traite des crises scientifiques. Il les aborde essentiellement dans *Le Nouvel esprit scientifique*. Il s'agit de l'avènement des nouvelles géométries qui mettent en cause les absolus euclidiens, de la Relativité qui dépasse et intègre la physique de Newton, ou encore des dualismes non résolus comme matière et rayonnement, ondes et corpuscules. Pour lui, loin de mettre en question la rationalité, ces crises témoignent, d'une bonne santé de la raison. C'est que pour lui, la raison n'est pas une structure fixe, comme on pourrait le penser dans le cadre d'un kantisme orthodoxe. C'est plutôt une fonction et même « une fonction de turbulence et d'agressivité », comme Bachelard le soutient dans *L'engagement rationaliste* (Bachelard, 1972, p.7). Les crises sont donc l'occasion pour la science de dialectiser des concepts qu'elle tenait pour des absolus, comme l'espace euclidien, l'espace /temps newtonien, etc.

On ne peut généraliser sans précaution des crises scientifiques aux crises psychologiques que subit l'individu durant sa vie, ou aux crises sociales ou politiques que traversent les sociétés. Toutefois, dans une perspective éducative, l'optimisme de Bachelard, peut être une source d'inspiration pour penser ce que j'ai appelé, dans l'un de mes ouvrages, « le monde problématique » qui est le nôtre aujourd'hui et qui se caractérise par le déclin des absolus et la prolifération de référentiels (Fabre, 2011). Loin d'encourager des positions irrationalistes, Bachelard nous invite à élargir ou assouplir les démarches rationnelles. Et il nous donne un magnifique

exemple des conversions intellectuelles que nous avons à entreprendre dans son essai de 1932, sur *L'intuition de l'instant*, où il décrit toutes les étapes de l'itinéraire intellectuel qui le conduit de la durée bergsonienne à l'instant mathématique d'Einstein et à l'instant poétique de Roupnel.

J'avoue que ce texte m'a beaucoup marqué. Je l'ai lu, moins comme un traité d'épistémologie du temps que comme un récit de conversion. Bachelard, avant même d'écrire *La formation de l'esprit scientifique* qu'il publiera en 1938, nous donne ici un avant-goût très personnel de ce qu'est une vie intellectuelle exigeante, amenée à se réformer. Avec *L'Intuition de l'instant*, il nous propose, non pas un *Traité de la réforme de l'entendement*, mais une expérience personnelle de formation / réforme tentant de dépasser ses rigidités intellectuelles.

Pour en venir à la deuxième partie de votre question, évidemment, les crises qui affectent le monde problématique que nous vivons, et en particulier la crise écologique, n'ont pas qu'une dimension intellectuelle. Elles demandent des vertus : de la lucidité, du courage. Elles exigent une réévaluation de nos valeurs et peut-être un décentrement de l'avoir (avec l'*hubris* de la production et de la consommation) sur l'être. Dans cette réévaluation axiologique, la poétique de Bachelard nous fournit une perspective d'habitation du monde. Quelque part, elle rejoint la poétique de l'habiter du dernier Heidegger. Si le cogito du penseur est toujours exposé à la tentation du prométhéisme de la techno-science contemporaine, le cogito du poète nous fait adhérer au monde. Le pancalisme de Bachelard relève d'une écologie poétique qui devrait nous amener à l'écologie politique pour préserver le monde. Arendt disait que l'éducation est le point où nous devons décider si nous aimons assez le monde pour le transmettre à nos enfants.

J'hésiterai pourtant à opposer une pédagogie du concept à une pédagogie de l'imagination. D'abord parce que l'imagination est nécessaire à la production scientifique. Il faut beaucoup d'imagination pour construire les problèmes et édifier les concepts. Mais je distinguerai imagination et imaginaire pour bien maintenir les axes inverses de la pensée bachelardienne, celle de la science et de la poésie. Il y a une pédagogie de l'imagination scientifique qui est relative à la construction des problèmes et à la formation des concepts et une pédagogie de l'imaginaire qui a trait à la formation des images poétiques, à l'art d'habiter poétiquement le monde. On sait que les deux voies sont divergentes, mais que Bachelard réclame une double éducation scientifique et poétique pour l'homme contemporain.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Comment rendre compte de l'imagination scientifique ? L'enseignement des mathématiques, avec ses « jouissances magiques » (1939, p. 61), avec sa « méchanceté de la Raison » (1939, p. 32), est-elle liée à la fonction de l'imagination, comme il apparaît dans *Lautréamont* ? Quand on lit *Lautréamont* nous avons l'intuition que l'esprit poétique et l'esprit mathématicien peuvent coexister dans un même sujet, en l'occurrence dans la figure du propre poète : « Une âme mathématicienne peut avoir, à l'occasion de sa culture spéciale, des goûts multiples, délicats, contradictoires » (1939, p. 62). Dans quelle mesure les âmes mathématiciennes ne peuvent pas être conciliées avec les âmes poétiques ? À cette question, nous pensons que Bachelard répond comme suit :

« En résumé, une culture mathématique personnelle, une poésie sûre de soi, un verbe aux sonorités exactes, une puissance d'induction poétique prouvée par la longue influence de l'œuvre, n'est-ce pas là un ensemble de preuves qui peuvent nous assurer de l'intégrité d'un esprit ? » (1939 : 64).

**Michel Fabre** : *Lautréamont* est un ouvrage très particulier. Bachelard y développe une approche psychanalytique de l'œuvre littéraire, à l'exemple des études de Marie Bonaparte sur Edgar Poe. Il se distanciera plus tard de ce type de démarche au profit d'une phénoménologie des images. Mais, ce qui m'intéresse dans le *Lautréamont*, c'est que Bachelard applique au cas de l'élève Isidore Ducasse, et des brimades qu'il subit dans sa scolarité, cette psychanalyse de la connaissance qu'il vient d'esquisser dans la *Formation*. Non plus toutefois à la genèse des connaissances, mais aux « circonstances de la culture » et en particulier à l'attitude des maîtres. Il se pourrait bien – dit Bachelard – que *Les Chants de Maldoror* soit une réaction à la mauvaise humeur d'un professeur pyrénéen » (Bachelard, 1939, p. 94). Dans son ouvrage, Bachelard dénonce, avec beaucoup de sévérité, à travers le cas du jeune Isidore, l'éducation scolaire de son temps. Il la pense aux antipodes de cette véritable formation intellectuelle dont il dessinera les lignes de forces dans le *Rationalisme appliqué* en évoquant les deux maîtres de Wells, Judd à la censure tatillonne et Huxley à l'exigence bienveillante (Bachelard, 1970c, p. 76). C'est dans ce contexte que Bachelard se demande comment, malgré cette atmosphère délétère, génératrice de « complexes culturels » un esprit à la fois mathématicien et poète a pu éclore chez le jeune Isidore. Il ne se contente pas, comme bien des commentateurs, d'invoquer la folie de Lautréamont. Il constate qu'une scolarité malheureuse n'a pas réussi à éteindre chez le jeune Isidore, le goût des mathématiques et celui de la poésie. Dans la réhabilitation qu'il fait des *Chants de Maldoror*, Bachelard s'efforce de dégager « les charmes de la vivacité » des « bonheurs de la colère » (Bachelard, 1939, p. 156). Son non-lautréamontisme en retient finalement un hymne à la vie ardente. Ainsi « sublimée » l'œuvre de Lautréamont peut exprimer, malgré la violence de cette poésie de la cruauté, l'alliance de l'esprit scientifique et de l'âme poétique chez un même individu, ce qui est l'idéal attendu pour l'homme moderne. Évidemment, il faudrait une éducation à la hauteur de cet idéal.

Que Lautréamont puisse être mathématicien et poète ne contredit pas la bipolarité que Bachelard assigne à la formation. Les axes de la poésie et de la science restent bien inverses. Il est vrai qu'il s'agit ici des mathématiques qui ont, chez Bachelard un statut différent des sciences de la nature. Mais le terme d'imagination est trompeur, car il peut faire croire que les deux axes finissent par interférer. Je préfère m'éloigner un peu de la lettre bachelardienne pour distinguer imagination et imaginaire. Il y a incontestablement une imagination mathématique tout à fait différente d'un imaginaire poétique (disons qu'un nombre imaginaire n'a rien à voir avec l'imaginaire des nombres dans la mythologie ou la poésie). Ce qui nous ramène à ma réponse précédente.

Maintenant, on peut parler d'une belle équation, d'un raisonnement élégant. Les critères esthétiques jouent également en mathématiques. Bachelard serait tout

prêt à admettre que les transcendants comme le Vrai, le Beau et le Bien se rejoignent à l'horizon. Un peu comme on le dit des parallèles qui ne se recourent pas, sinon à l'infini.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Dans votre livre *Bachelard éducateur* (l' « Esprit est une école » (1995, p. 178-179) nous lisons ce passage parlant : « Si l'esprit est une école, c'est que la relation de maître à disciple, malgré tous les risques qu'elle comporte, malgré son indigence ontologique même, est la seule véritable puissance d'émancipation » (1995, p. 179 ; Wunenburger, 2012, p. 193-197). Dans le cadre d'une philosophie dialogique et d'un rationalisme ouvert, de quelle manière le rationalisme de l'enseignant et de l'enseigné (l'horizon du réel et de la construction scientifique plutôt que l'horizon du surnaturel – celui des productions poétiques) peuvent-ils contribuer à enrichir une pédagogie dialoguée où l'enseignement du maître émerveille son disciple et celui-ci, à son tour, est aussi capable de devenir « le maître de son maître » (Bachelard, 1966, p. 38) en sachant que leur relation est condition de « véritable puissance d'émancipation » ? En ce qui concerne le rationalisme ouvert bachelardien, comment l'auteur se situe-t-il par rapport aux idéaux de la rationalité émancipatrice de son époque ? Comment ses recommandations concernant une réforme de la rationalité elle-même incitent-elles Bachelard à développer une pédagogie rationaliste critique ? Comment traduire cette rationalité ouverte dans un enseignement ? Comment évaluer de nos jours sa critique des manuels, par exemple ?

**Michel Fabre** : Bachelard a bien compris la dialectique de l'émancipation intellectuelle. Lorsqu'il commence à penser et à apprendre, le jeune esprit est en réalité vieux de tous les préjugés du monde. Il lui faut un maître pour apprendre à penser par lui-même, un maître qui « l'aide à faire tout seul », selon la belle expression de Maria Montessori. Mais, en réalité, la présence, de l'enseignant, ne fait qu'extérioriser une fonction de l'esprit (ou de la conscience) qui est de se dédoubler pour se surveiller soi-même. Le maître d'école ne fait que soutenir et fortifier le maître intérieur, pour parler comme Augustin. Il s'effacera lorsque la fonction de surveillance de soi se sera pleinement développée chez l'élève. Encore que « sorti de la sujétion de ses maîtres », comme aurait dit Descartes, l'esprit émancipé, ou en voie d'émancipation, aura tout intérêt à dialoguer avec ses pairs, chacun étant, tout à tour maître et disciple. Bachelard nous fait pénétrer dans le grand paradoxe de la formation. On ne s'émancipe pas tout seul et pourtant personne ne peut le faire à notre place. La formation de l'esprit repose sur une dialectique subtile. Il faut faire confiance au maître sans le croire, sans prendre ce qu'il dit pour parole d'évangile. Il faut tester en soi-même la vérité de ce qu'il dit. Voilà pourquoi l'enseignement scientifique est sans doute celui qui est, pour Bachelard, le plus formateur. On peut vérifier soi-même le calcul, constater soi-même le résultat de l'expérience.

Comment situer Bachelard dans la philosophie française de son époque ? Je ne vais pas revenir sur l'ouvrage de Jean-Jacques Wunenburger. Je voudrais simplement rattacher Bachelard à cette tendance du rationalisme français qui se distingue par son anti-dogmatisme. Dans cette perspective, l'épistémologie historique

de Brunschvicg (l'un des maîtres de Bachelard) donne l'idée d'une évolution de la raison, dans l'histoire des mathématiques ou des sciences. La raison évolue au fur et à mesure que des problèmes lui sont posés, des problèmes qui l'obligent à se réformer, à s'assouplir, comme on le voit de manière évidente dans l'histoire des mathématiques par exemple avec l'idée d'irrationnelle, ou plus près de nous, de géométrie non euclidienne.

Quand on pense, comme Bachelard, la raison non comme structure, mais comme fonction (et même une fonction de turbulence et d'agressivité), on ne peut qu'articuler rationalisme et esprit critique et donc émancipation intellectuelle. C'est pourquoi Bachelard se montre si sévère contre l'enseignement secondaire de son temps qui lui semble pencher soit vers le dogmatisme (enseigner des vérités sans réactiver les problèmes dont les savoirs constituent les réponses), soit vers l'empirisme de la leçon de choses avec ces constats expérimentaux sans signification théorique.

La charge la plus virulente se trouve dans le chapitre de la *Formation* concernant les obstacles à la connaissance quantitative. Il y est question de ces manuels de géographie écrits « contre » les élèves de collège et qui encombrant la mémoire en fournissant des informations dont l'excès de précision qui frise l'absurde. Bachelard ironise sur ces disciplines, comme la géographie positiviste de son temps, « qui ne sont sciences que par métaphore », et où règne une fausse rigueur qui fait qu'on est certain de la deuxième décimale, mais incertain de la première. La critique est sévère, mais porte. Bachelard distingue la mémoire empirique et ses accumulations d'informations et la mémoire rationnelle qui relie logiquement les données entre elles.

Cette distinction est toujours valable. Les auteurs de manuels ont toujours tendance à multiplier les chapitres en confondant concepts et informations. Un didacticien, Jean-Pierre Astolfi, montrait, il y a quelques années, qu'un manuel de Science de la Vie et de la Terre du collège n'était sous-tendu que par une cinq ou six concepts malgré ses 15 ou 20 chapitres. Un bon enseignement des sciences est celui qui distingue le travail sur les concepts et les obstacles épistémologiques éventuels qui bloquent leur compréhension et les informations factuelles qui viennent les nourrir et qui ne demandent pas un travail intellectuel aussi considérable.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Comment apprendre à penser scientifiquement et poétiquement par la médiation de l'école (Fabre, 1995, p. 14-21)? Quelles procédures cognitives et imaginatives utiliser ? À cet égard, est-ce qu'on peut esquisser à la fois un rationalisme ouvert et une philosophie de l'imagination créatrice inspirés par l'œuvre de Bachelard lui-même ?

**Michel Fabre** : S'agissant de l'enseignement des sciences, Bachelard milite pour une pédagogie du problème qui prend trois dimensions : 1) une dimension historique qui ramène les savoirs scientifiques aux problèmes dont ils constituent les réponses : en ce sens il ne peut y avoir d'enseignement scientifique sans histoire des sciences ; 2) une dimension heuristique qui montre comment ces réponses peuvent être à leur tour engagées dans de nouveaux problèmes ; 3) une dimension

systématique qui intègre les problèmes dans des problématiques régionales des différentes disciplines, en précisant bien que le temps de la formalisation ne doit pas être prématuré, qu'il vient après les deux autres (Fabre, 2016).

On le voit, la pédagogie bachelardienne est un rationalisme ouvert, un rationalisme critique. Je situe sa pensée dans l'histoire des philosophies contemporaines de la problématisation. Comme Dewey, Deleuze ou Meyer, mais à sa manière propre, pour lui, penser c'est problématiser (Fabre, 2009, 2017).

Mais il ne s'agit pas pour lui de revendiquer une éducation laxiste. C'est au contraire une pédagogie très exigeante que celle qui travaille sur les problèmes et les concepts. Bachelard ne supportait pas que l'on méprise l'intelligence de l'élève, d'où sa critique souvent féroce des enseignants. Bachelard se faisait une haute idée de l'école, comme le lieu où on apprend à penser et il souffrait de voir cette idée galvaudée.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Comment la négation (dire non) devient-elle matrice pédagogique dans le sens d'une « Pédagogie du non » (Georges Jean) directement inspirée de l'ouvrage *Philosophie du non* (1940) ? À cet égard, il faut rappeler avec Jean-Jacques Wunenburger que son enseignement est très influencé par une « pédagogie anti conservatrice, contestataire, subversive, aux accents d'éducation libertaire, où la négation est la condition de toute liberté créatrice » (2020, p. 219). Dans quelle mesure cette pédagogie peut-elle contribuer au dialogue entre la raison et l'imagination en vue de dépasser la résistance active aux images premières ?

**Michel Fabre** : On sait que chez Bachelard, le « non » ne signifie pas exactement négation, mais dépassement dialectique, c'est le cas en pédagogie comme en épistémologie. Il est vrai que des ouvrages comme *La formation* ou le *Lautréamont*, sont des critiques extrêmement virulentes de ce qu'on a appelé « l'école caserne ». Bachelard est d'autant plus critique envers l'école telle qu'elle est et ses enseignants tels qu'ils sont, qu'il se fait une haute idée de l'école idéale en laquelle il voit, un peu comme Aristote, l'incarnation de la *scholè*, cette vie avec la culture, avec la pensée qui définit l'humanité. C'est pourquoi la *Formation* se termine sur l'inversion des rapports habituels entre la vie et l'école : l'école n'est pas faite pour la vie, c'est la vie qui est faite pour l'école. Car la vie digne d'être vécue, la vie vraiment humaine est une formation continuée.

Anti conservatrice, subversive, contestataire, la pédagogie de Bachelard l'est pleinement. Je ne sais pas grand-chose sur sa scolarité ni même sur son enseignement au Lycée ou à l'université même si, pour cette dernière, nous avons quelques témoignages d'étudiants. Mais ce dont je suis certain, c'est que Bachelard reste à l'écart des pédagogies libertaires (comme celles de Summerhill, ou des Maîtres camarades) qui privilégient l'éducation aux dépens de l'instruction et misent tout sur la relation éducative. Ce qui me semble caractériser la pédagogie de Bachelard, c'est l'exigence d'une formation véritable. Je pense que Bachelard rejoint Durkheim qui, dans *L'Évolution pédagogique en France*, fait de l'apprendre, pensé comme conversion, le fondement de l'école carolingienne en laquelle il voit la naissance de notre école. Il ne faut pas réduire cette conversion à sa compo-

sante religieuse, qu'elle comporte bien évidemment jusqu'à la naissance de l'école laïque. (Durkheim, 2014). Il ne faut pas non plus l'assimiler à l'inculcation ou au conditionnement. La conversion (sécularisée en formation) c'est pour Bachelard, comme pour Durkheim, l'idée qu'apprendre est davantage que s'informer, c'est se transformer, dans toutes les dimensions de l'existence, intellectuelle, morale, affective, sociale. C'est pourquoi Bachelard cherche ses modèles dans l'initiation alchimique. Ce qui l'intéresse dans l'alchimie, c'est évidemment qu'elle est la source de bien des obstacles épistémologiques. Mais c'est aussi le travail sur soi, le processus initiatique que l'alchimiste opère dans sa recherche. Michel Serres (1972) voit dans cette référence à l'alchimie, une sorte de régression intellectuelle qui cache les thèmes religieux ou mystiques sous les habits de la psychanalyse. J'y vois au contraire la dénonciation d'une sorte de positivisme pédagogique qui réduit l'apprendre à l'apprentissage, à l'information alors que tout apprendre véritable (quelle que soit la discipline, la science comme la poésie) vous transforme tout entier. D'ailleurs, ce qui intéresse Bachelard, dans la psychanalyse, c'est qu'elle sécularise, à sa manière, cette idée de conversion.

Pour Bachelard, l'école caserne ne forme pas, elle conforme tout au plus et pour utilise tout un ensemble de procédés disciplinaires bien analysés dans le *Lautréamont*. Encore une fois, la formation chez Bachelard, ne signifie pas inculcation ou conditionnement, mais ouverture à la pensée critique. L'éducation, pensée comme conversion, disait Durkheim, visait à provoquer « un changement d'assiette ». Être cultivé, ce n'est pas savoir plus de choses, c'est voir le monde autrement. C'est pourquoi Bachelard insiste tant sur la rupture épistémologique ou la rupture poétique. Apprendre, c'est en sciences rompre avec les obstacles épistémologiques qui sclérosent la pensée. C'est aussi, en poésie, rompre avec le langage quotidien, « les mots de la tribu », comme disait Mallarmé. Alors on sera capable de voir derrière le lieu commun de la sourde jaillissante, la source mallarméenne, celle pour laquelle « sourdre c'est hésiter à sortir » (Bachelard, 1970b, p. 162). La métaphore vive est une émergence verbale, un phénomène de surconscience, mais qui touche notre inconscient archétypal, le plus profond. L'axe de l'imaginaire, monte bien, tout comme l'axe de la conceptualisation scientifique, mais il est, pour ainsi dire courbé. Il descend au plus profond de l'être. Une image poétique, dit Bachelard, doit être à la fois « le résumé d'un songe ancien et une ouverture sur l'avenir de la langue » (Bachelard, 1954).

**A.F. Araújo et R. de Almeida :** Selon les travaux de J.-J. Wunenburger « La pensée de Bachelard est une pensée à l'épreuve de la sincérité, de la complexité (le simple est toujours faux), de l'alternance, de la nouveauté, mais au service de la totalité de l'homme, de l'homme intégral, du jour et de la nuit, de la raison abstraite et de la rêverie la plus archétypale » (2020, p. 222-223, 2012). Seriez-vous d'accord avec cette façon d'envisager l'idée de formation chez Bachelard, c'est-à-dire, d'accord avec une double formation scientifique et poétique à la fois, visant une « humanité bi-frons » : celle capable de vivre sur les deux versants de la vie : la face diurne (l'abstrait, le concept, le rapport volontariste, viril au monde – *animus*) et la face nocturne (le concret, l'image, le rapport intimiste, fusionnel, féminin, maternel – *anima*) ?

**Michel Fabre** : L'humanisme de Bachelard promeut en effet l'homme intégral, à la fois savant et poète. Si nous n'étions que savants, nous pourrions sans doute comprendre le monde, mais nous ne pourrions l'habiter. Inversement, si nous n'étions que poètes nous manquerions une dimension fondamentale de l'existence, à savoir l'intellectualité, le sens du problème et du concept. L'éducation doit avoir ce double objectif : comprendre le monde et l'habiter.

Bachelard s'insurge contre le dualisme des Lettres et des Sciences qui régit le curriculum scolaire et qui a tendance à former des techniciens illettrés et des lettrés sans culture scientifique. Il est vrai que selon les époques, le curriculum penche tantôt vers le *Trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et tantôt vers le *Quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique, astronomie), disons les sciences (la musique étant classée autrement, aujourd'hui). C'était aussi l'obsession de Durkheim de rééquilibrer le curriculum en donnant plus de poids aux sciences dans la réforme des Lycées de 1902. Personnellement, j'ai éprouvé le déséquilibre dans l'autre sens quand je me suis aperçu que bien des moniteurs de sciences à l'université étaient incapables de comprendre un discours ironique dans leur journal. Ils prenaient tout au premier degré. Cela leur semblait malhonnête d'écrire le contraire de ce que l'on pense. Ils confondaient double sens et mensonge ! L'univocité du discours scientifique était érigée en norme de tout discours possible ! On se demande alors à quels malentendus et contresens ils s'exposaient et ce qu'ils pouvaient comprendre de la littérature,

Mais d'un autre côté, on peut mesurer l'indigence de la culture scientifique chez nos contemporains, pourtant scolarisés. Certaines réactions obscurantistes quant à la vaccination contre la Covid-19, par exemple, laissent pantois. L'école n'a pas réussi à inculquer un minimum d'esprit scientifique à toute une partie de la population. J'ai étudié également le phénomène du complotisme et de la désinformation. C'est sidérant de voir les réseaux sociaux propager de telles vésanies dans des pays qui se disent pourtant cultivés (Fabre, 2019).

Il me semble que beaucoup de travaux philosophiques actuels qui se soucient de la survie de l'humanité dans l'Anthropocène réactualisent cette double perspective d'une éducation scientifique et poétique. Il faut écouter les scientifiques qui nous prédisent des catastrophes si nous ne changeons pas notre mode de vie, mais il faut en même temps retrouver un rapport au monde plus contemplatif, plus poétique. On trouve ces deux perspectives chez Harmut Rosa (2018), par exemple.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Les analyses pédagogiques de Bachelard prennent toujours appui sur une conception de l'enfance (plus que de l'enfant), biographique et onirique (voir par exemple *La Poétique de la rêverie* -1960 ; Perrot, 2007, p. 51-56). Cette distinction est-elle toujours opératoire ? Comment situer sa conception par rapport à d'autres approches contemporaines (notamment des représentants de la psychologie (Henri Wallon, Jean Piaget, etc. ...) et des représentants de l'« Éducation Nouvelle » (Maria Montessori, Célestin Freinet, John Dewey, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, parmi d'autres) ?

**Michel Fabre** : L'image de l'enfance chez Bachelard est complexe. On pourrait dire qu'elle anime plusieurs dialectiques sur les deux axes de la science et de la poésie.

Sur le plan de la connaissance, Bachelard est loin de partager l'image de l'enfance portée par les pédagogies nouvelles qui en font un être de curiosité, d'émerveillement et voient en lui un chercheur en herbe, doté d'un esprit d'observation sans pareil et d'un esprit vierge. Il s'accorde plutôt avec Descartes pour voir dans la pseudo-naïveté de l'enfance le temps des préjugés. De ce point de vue, l'enfant est vieux de la vieillesse du monde et toute la formation consistera à rajeunir son esprit, à mettre en question l'opinion reçue. C'est pourquoi sa psychologie n'est pas une psychologie du développement comme chez Piaget ou Wallon, mais une psychanalyse. Disons qu'il ne pense pas en stades intellectuels à franchir, mais plutôt en obstacles à détruire. La raison ne peut avoir un avenir que si elle se libère du poids de son passé. D'un autre côté, la formation ne serait pas possible sans le dynamisme de la croissance soutenue par le désir de grandir, de passer, comme le disait Spinoza, à une perfection plus grande. C'est par là que Bachelard retrouve l'optimisme des pédagogies nouvelles et leur plaidoyer pour une éducation exigeante certes, mais fondée sur la confiance et qui ne confond pas surveillance intellectuelle et censure. On voit ainsi s'encroiser les deux dynamismes : un dynamisme de croissance qui est en même temps un dynamisme de rajeunissement. Bachelard, oppose l'instinct formatif à l'instinct conservatif qui sont les instincts de vie et de mort intellectuelle. Et il arrive un moment où les mouvements s'inversent. La vieillesse intellectuelle, c'est quand l'esprit conservatif domine, c'est quand on arrête de rajeunir. Alors on ne peut plus suivre l'effort d'invention scientifique. Les savants sont utiles dans la première moitié de leur vie, nuisibles dans la deuxième dit méchamment Bachelard. Cette remarque se vérifie sur bien des cas ! C'est moins vrai en philosophie, heureusement, mais la sclérose intellectuelle nous guette tous, quand la certitude de savoir l'emporte sur le désir de chercher.

Sur l'axe de la poésie, c'est autre chose. D'une certaine manière la poésie est retour à l'enfance, à l'âme infantile. Mais s'agit-il de l'enfance biographique ou de l'enfance onirique ? Il me semble qu'en opposant résonance et retentissement, Bachelard distingue bien les deux. Un poème nous touche certes quand il évoque en nous des événements de notre enfance (résonance). Mais bien plus encore quand il réveille des archétypes, donc quand il renvoie à l'enfance de l'humanité (retentissement). En réalité, il y a deux métapsychologies chez Bachelard. Dans la *Formation, La psychanalyse du feu* on est quasiment chez Freud. Bien entendu il ne s'agit pas de dénouer des complexes relationnels (sauf dans *Lautréamont*), mais de lutter contre les obstacles épistémologiques, véritables résistances intellectuelles, et de libérer le concept de ses pesanteurs. Et la figure de l'inconscient n'est pas Œdipe, mais Prométhée. On a pourtant un feuilletage psychique tout à fait freudien, à quelques remaniements près : surconscient / conscient / inconscient. L'axe de la pensée scientifique est ouvert à la nouveauté absolue, à l'invention et toute redescende est une régression. Il faut se libérer de l'enfance en nous et de ses préjugés.

Au contraire, dans la *Poétique de la rêverie*, l'axe de la poésie est pour ainsi dire courbé sur lui-même. Certes le cogito poétique désigne la surconscience de la métaphore vive qui constitue une victoire sur les images mortes, le langage convenu. Mais cette nouveauté de l'image poétique est en même temps retrouvailles d'un sens déjà là, déposé dans les archétypes. L'axe poétique n'est pas ouvert à la nouveauté absolue, comme celui du concept, mais définit plutôt une manière toujours nouvelle de s'enraciner. À la descente négative qui signifie la régression d'une image, sa pétrification, il faut donc opposer la descente heureuse qui suit un bonheur d'image jusqu'à sa racine archétypale. Le développement de *l'animus* et de *l'anima*, dit Bachelard, sont « anti-parallèles ». Alors que *l'animus* s'éclaire en montant, *l'anima* s'approfondit « en descendant vers la cave de l'être » (Bachelard, 1968, p.57). Ainsi, dans *Le Droit de rêver*, Bachelard voudrait rendre à chacun sa maison onirique : « Reviens à toi-même, nourris la poésie de tes archétypes, retourne à tes racines » (Bachelard, 1970b, p.116-223). 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. L'enfance, c'est la fraîcheur des archétypes. La poésie nous apprend ainsi que « l'essence de l'être, c'est le bien-être, un bien être enraciné dans l'être archaïque » (Bachelard, 1968, p.166). À cette dynamique complexe correspond une nouvelle topique, élaborée dans la *Poétique de la rêverie*. Cette fois, l'inconscient freudien n'est pas le plus profond. S'il revient à la psychanalyse de guérir les enfances malmenées, comme celle d'Isidore Ducasse, la tâche d'une poético-analyse serait de nous enraceriner dans l'imaginaire anthropologique. Dans la rêverie sur l'enfance dit Bachelard, tous les archétypes sont re-vivifiés (Bachelard, 1968, p.107).

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Dans le prolongement de la dernière question, nous pensons aussi que ses analyses pédagogiques audacieuses auront une influence décisive sur l'élaboration d'une pédagogie d'après l'« Éducation Nouvelle » avec le concours de l'un de ses élèves, Gaston Mialaret (1918-2016) qui a contribué à la création des sciences de l'éducation. C'est pourquoi on peut encore vous demander comment les conceptions de Bachelard ont-elles été reprises, expérimentées, appliquées dans l'école française depuis la seconde moitié du XXe siècle ? Quelles expériences pédagogiques concrètes peuvent-elles revendiquer une filiation bachelardienne ? Quelles sont les éventuelles résistances au bachelardisme scolaire ? Car nous avons conscience que Bachelard prend très tôt le parti d'une pédagogie alternative, en critiquant, par exemple, le recours à des sanctions ou en parlant d'un surmoi d'encouragement plus que de répression. Comment situer cette démarche par rapport aux idéaux généraux d'autonomie, de liberté, dans la formation de l'élève ? Dans quelle mesure est-il proche, de ce point de vue, des conceptions d'une « école nouvelle » et des mouvements pédagogiques de son temps.

**Michel Fabre** : La démarche bachelardienne s'est montrée extrêmement féconde dans l'histoire récente de la pédagogie. On peut dire que les didactiques

des sciences qui ont émergé en France dans les années 1980 avec Victor Host, Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989) ont été fortement inspirées par les idées de problème et d'obstacle épistémologique. L'inspectrice générale, Francine Best (1973) a fait beaucoup pour diffuser la pensée de Bachelard en pédagogie. De même Jean-Louis Martinand (1985) a forgé le concept d'objectif-obstacle en inclinant ainsi la pédagogie par objectif dans un sens bachelardien. Christian Orange (2012) et son équipe a développé une approche bachelardienne de la problématisation en didactique des Sciences de la Vie et de la Terre. Guy Brousseau (1988) et son école ont mis en avant le concept d'obstacle dans l'apprentissage des mathématiques. On trouvera une bonne synthèse de ces problématiques dans Bednarz et Garnier (1989). Ces perceptives didactiques ont dû d'ailleurs réactiver, sur le plan des idées pédagogiques, la critique et de l'empirisme de la leçon de choses et du dogmatisme, qu'avait inauguré Bachelard sur le plan épistémologique. J'ai moi-même contribué avec des collègues didacticiens des sciences à développer à l'université de Nantes, cette perspective d'apprentissage par problématisation, avec, en particulier une étude critique du dispositif dit de situation-problème (Fabre, 1999b). Car évidemment, les idées de problème et d'obstacles en se répandant ont suscité inévitablement leur cortège de contre sens. Peu de travaux didactiques ont poussé jusqu'au bout l'idée difficile de psychanalyse de la connaissance. Le travail qui s'en rapproche le plus est, à mon sens, celui de Brigitte Peterfalvi (2001).

Sur le plan poétique, toute une perspective critique a été développée sous l'impulsion de Gilbert Durand (1969) de George Jean (1991), de Bruno Duborgel (1983) sur la répression de l'imagination à l'école : l'enseignement du dessin soumis au privilège du réalisme visuel, la pratique des contes subordonnée au psychologisme au détriment d'une exploration de l'imaginaire culturel. Pour ces auteurs, l'école se méfie de l'imagination poétique qu'elle assimile à la folle du logis. Il convient donc de réhabiliter ces pouvoirs de l'imaginaire, le libre déploiement des figures, sans tomber dans la mythologie de l'enfant artiste, mais en accompagnant l'effort créateur par le biais de contraintes heuristiques qui ne soient pas des freins, mais des ressorts. C'est cette différence entre contraintes heuristiques qui facilitent l'invention et contraintes bloquantes qui me semblent constituer le cœur de la pédagogie de l'imaginaire. Le *Lautreamont* dénonçait le jugement arbitraire du professeur de rhétorique sur les productions des élèves. Il y voyait « un point de rebroussement de la vie affective des adolescents », un frein à l'imagination littéraire (Bachelard, 1939, p. 64). Lorsque j'étais professeur d'École Normale, j'ai vu des instituteurs exiger, du même mouvement, que les élèves racontent quelque chose d'intéressant, lors de leur visite à la fête du village, mais en faisant bien attention à l'orthographe et à la ponctuation. En refusant ainsi de distinguer le temps de l'invention et celui de la relecture correctrice, on bloque l'imagination. Moins l'élève écrit de phrases et moins il fera de fautes. À qui ira la meilleure note ? Pour une pédagogie de l'imaginaire poétique, en lieu et place de ces contraintes bloquantes, il faut penser toute une pédagogie des « hormones de l'imagination », en jouant sur le pouvoir d'induction des images poétiques, en particulier, celle des quatre éléments. Certes l'imagination poétique est chez Bachelard d'ordre verbal, elle fait

fond sur la langue, ce qui exige évidemment une attention à la grammaire et à l'orthographe. Mais le souci de la correction est comme celui de la formalisation, il vient en dernier et ne doit pas paralyser l'invention poétique.

Il me semble également que la poétique bachelardienne a joué une sorte de contrepoids par rapport aux tendances formalistes de certaines approches littéraires inspirées par le structuralisme. Les disciples de Bachelard comme Gilbert Durand ou Bruno Duborgel ont défendu un structuralisme figuratif et non formel, travaillant au niveau des images et des schèmes qui a permis que l'accès au sens des textes ne soit pas complètement oublié au profit de l'inventaire des structures formelles.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : Pour conclure notre entretien, nous vous posons une sorte de question englobante qui selon nous peut bien résumer les questions antérieures : comment les analyses bachelardiennes de l'école peuvent-elles aider à mieux distinguer les termes de : instruire, éduquer, former ? Quels sont les rapports entre l'école et la société ? Quelles seraient les missions spécifiques de l'école pour Bachelard ?

**Michel Fabre** : La pédagogie bachelardienne vient brouiller quelque peu les distinctions classiques. Avec elle, la formation ne se cantonne pas à l'andragogie ou aux apprentissages professionnels. Elle est formation tout au long de la vie. L'idée de formation permet également d'arracher l'instruction à l'information, à la simple distribution des connaissances. La formation scientifique désigne, dès l'école, une véritable éducation intellectuelle, la formation d'habitus de rationalité. En même temps, elle est plus ontologique que l'éducation, elle désigne une conversion, une transformation de tout l'être. En fait, elle est l'aboutissement d'un double héritage. Un héritage ontologique qui vient de la *Physique* d'Aristote, qui la pense comme prise de forme sur le monde biologique ou technique (comme auto ou hétéro-structuration). Un héritage spirituel qui vient de Platon et d'Augustin, comme conversion. Au fond, comme je l'ai déjà dit, Bachelard traduit à sa manière l'idée éducative que Durkheim plaçait à l'origine de notre école, avec l'apprendre comme conversion, tout en la dotant d'un fort coefficient ontologique : se former c'est se transformer, se réformer et accéder à un plan supérieur d'existence. C'est cette perspective que je développe dans *Penser la formation*.

Autrement dit, les concepts bachelardiens permettent de sortir des polémiques stériles qui ont opposé « pédagogues » et « républicains »<sup>2</sup>. Il n'y a guère de sens à opposer l'instruction seule qui serait réservée à l'école et l'éducation qui serait l'apanage des familles, puisque l'école discipline l'élève, lui inculque des habitus de rationalité et même des vertus épistémiques qui vont de pair avec le travail intellectuel (l'honnêteté, la rigueur...). Il y a donc, à côté de l'éducation familiale, une éducation scolaire qui a ses spécificités. Et il n'y a pas non plus

<sup>2</sup> Ces appellations mêmes étant des nonsens historiques puisque les républicains fondateurs de l'école de Jules Ferry étaient d'éminents pédagogues (Ferdinand Buisson, Émile Durkheim, Gabriel Compayré...) qui entendaient réformer l'école.

à opposer l'instruction (supposée faire fond sur l'esprit critique de l'élève) et une formation pensée comme modelage d'un formé. La formation, au sens de Bachelard, est précisément, au contraire, une instance de problématisation, de dialogue critique (Fabre, 2002).

Enfin, la pensée bachelardienne permet de prendre ses distances d'avec l'utilitarisme contemporain qui ne voit dans l'école qu'un organisme diplômant où l'on acquiert des compétences pour des futurs emplois. On ne peut évidemment ignorer cette dimension, mais on ne peut y réduire l'école. Bachelard se faisait une haute idée de l'école. Il y voyait une institution de formation de l'esprit, de l'esprit scientifique, mais aussi de l'âme poétique. Il faut prendre au sérieux les dernières phrases de la *Formation*. L'école est l'instance qui permet l'instauration d'une formation continuée. Cette formation continuée, c'est la vie authentiquement humaine. Tout le reste, l'économique, le politique même doit lui être subordonné. C'est au fond l'idée aristotélicienne de la *scholè* : l'accomplissement authentique de l'humain, c'est la culture.

**A.F. Araújo et R. de Almeida** : En vous remerciant pour votre disponibilité à répondre à nos questions, nous aimerions clore cet entretien avec un passage de Jean-Jacques Wunenburger : « Ses analyses de la dialectique du concept et de l'image, loin de cautionner l'organisation dominante de la formation scolaire, servent en fait de point d'ancrage à des indications subversives, à des propositions révolutionnaires sur l'école. On peut même estimer que les analyses bachelardiennes sur l'éducation, pour dispersées qu'elles soient dans son œuvre épistémologique et poétique, contribuent à dessiner une authentique utopie » (2012, p. 207). Dans cette même direction, l'auteur, dans une note critique du livre de Jean-Michel Wavelet, *Gaston Bachelard, l'inattendu*, à propos de Bachelard, met en avant « son engagement plénier ensuite dans l'enseignement, en revendiquant sur un mode polémique, une pédagogie anti conservatrice, contestataire, subversive, aux accents d'éducation libertaire, où la négation est la condition de toute liberté créatrice » (2020, p. 219). Pour en finir, il faut alors rappeler ce passage classique de Bachelard lui-même : « Toute philosophie de la culture doit accueillir l'idée de niveaux pédagogiques. Toute culture est solidaire de plan d'études, de cycle d'études. L'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier. *L'école* est le modèle le plus élevé de la vie sociale. Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître. Du fait même de la prodigieuse différenciation de la pensée scientifique, du fait de la spécialisation nécessaire, la culture scientifique met sans cesse un véritable savant en situation d'écolier » (1966, p. 37).

## Bibliographie associée à cet entretien

- Astolfi, J.-P., Develay, M., *La didactique des sciences*, Paris, PUF « Que-sais-je ? », 1989.  
 Bachelard, G., *L'intuition de l'instant. Étude sur la Siloé de Roupnel*, Paris, Gonthier, 1973 [1932]  
 Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1970a [1938]  
 Bachelard, G., *Lautréamont*, Paris, Librairie José Corti, 1939.

- Bachelard, G., Causerie, *La poétique des éléments, le dormeur éveillé*, INA Radio France 1954.
- Bachelard, G., *Le droit de rêver*, Paris, PUF, 1970b.
- Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1970c, [1949]
- Bachelard, Gaston, *Le rationalisme appliqué*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, Les Presses Universitaires de France, 1966 [1949].
- Bachelard, G., *La Philosophie du Non. Essai d'une Philosophie du Nouvel Esprit Scientifique*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1966 [1940].
- Bachelard, G., *Poétique de la Rêverie*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1968 [1960].
- Bachelard, G., *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972.
- Barbosa, E. ; Bulcão, M., *Bachelard. Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2004.
- Bednarz, N. et Garnier C. (eds.) *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Ottawa Cirade, 1989.
- Best, F., *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Armand Colin, 1973.
- Brousseau, G., *Théorie des situations didactiques*, Grenoble: La Pensée sauvage, 1998.
- Bulcão, Marly, *Um Novo Espírito Pedagógico*, in M. Bulcão ; M. de Carvalho ; C. Marcondes Cesar, (eds.), *A Poética de Gaston Bachelard. Mergulho na Imaginação: devaneio – dinamismo, instante - metamorfose*, Rio de Janeiro, Multifoco, 2021, pp. 381 – 431.
- Duborgel, B., *Imaginaire et Pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, le sourire qui mord, 1983.
- Durand, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas, 1969.
- Durkheim, É., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2014 [1938]
- Emery, E., *Introduction*, in Cahiers Gaston Bachelard, n° 9, 1977, pp. 5-9.
- Fabre, M., *Bachelard éducateur*. Paris, PUF, 1995.
- Fabre, M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.
- Fabre, M. « Formation et modernité chez Bachelard : entre la joie d'apprendre et le bonheur d'habiter ». *Le Télémaque*, 1999a, N°15. p. 85-98.
- Fabre, M., *Situation-problème et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999b.
- Fabre, M., *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*. Paris, L'Harmattan, 2001.
- Fabre, M., « Les controverses françaises sur l'école : La schizophrénie républicaine », in C. Gohier, (ed.), *Enseigner et libérer*, Laval, Les presses de l'université de Laval (Québec), 2002, pp. 39-60.
- Fabre, M., « Formation et problématisation chez Gaston Bachelard », in *Cahiers Gaston Bachelard*, n° 9, 2007, pp. 36-50.
- Fabre, M., *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009.
- Fabre, M., *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF, 2011.
- Fabre, M., *Le sens du problème. Problématiser à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2016.
- Fabre, M., *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris, Vrin, « Qu'est-ce que ? »
- Fabre, M., *Éducation et post-vérité. L'épreuve des faits*, Paris Hermann, 2019.
- Fleury, B., Fabre, M., *Peut-on enseigner autrement ? Une expérience de formation d'enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- Jean, G., *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, Tournai, 1991 [1976]
- Orange, C., *Enseigner les sciences: problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012.
- Perrot, M., « Enfance et société : du complexe de Prométhée à l'enfance archétypale », *Cahiers Gaston Bachelard*, n° 9, 2007, pp. 51 – 56.
- Peterfalvi, B., *Obstacles et situations didactiques en sciences : processus intellectuels et confrontation. L'exemple de la transformation de la matière*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rouen, 2001.
- Rosa, H., *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris, La Découverte, 2018.
- Serres, M., « Déontologie : la Réforme et les sept péchés », *Hermès II, L'interférence*. Paris, Minuit, 1972.

- Wavelet, J.-M., *Gaston Bachelard, l'inattendu. Les chemins d'une volonté*, Paris, L'Harmattan, 2019.
- Wunenburger, J.-J., « Cogito et cogitamus : la médiation d'autrui dans la formation de la rationalité », in Thiboutot, C. ; Wunenburger, J.-J., (eds.) *L'altérité dans l'œuvre et la philosophie de Gaston Bachelard*, Montréal, Cirp, 2010, p. 131 – 141.
- Wunenburger, J.-J., *La vie des images*, Grenoble, PUF, 2002.
- Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, Poétique des Images*, Paris, Mimesis, 2012.

« Critical Notes»

« Notes Critiques »

«Note Critiche»



## **Mario Castellana, *Il Surreazionalismo di Gaston Bachelard con due saggi inediti*, Miella, 2021, 560 pp.**

Il n'est pas rare de voir les philosophes s'accrocher à la science d'une manière apologétique ou, à défaut d'en tirer d'immédiats avantages d'ordre professionnel, de se lancer contre elle dans une rengaine polémique (auto-)inhibitoire. Les deux stratégies reviennent au fond au même : elles finissent pour envisager la raison – la seule qui existe, celle qui se développe à travers l'épreuve de ses propres erreurs – comme un domaine en totale continuité avec le reste de l'expérience, dont elle serait au mieux un compendium utilitaire ou une mise en ordre dictatoriale. La contribution de Gaston Bachelard, loin d'avoir épuisé sa fécondité conceptuelle, offre de ce point de vue un remède rajeunissant pour une époque, la nôtre, où la place de la vérité militante semble avoir été remplacée dans l'opinion publique par la puissance du faux des sirènes médiatiques (c'est-à-dire, après tout, des instances strictement mimétiques des algorithmes). La philosophie peut alors essayer de se retrouver au bout de son actuelle paresse et reprendre le fil interrompu de son discours à vocation intergénérationnelle.

Dans cette perspective, la nouvelle édition du premier livre que Mario Castellana a consacré à l'auteur de *La philosophie du non* offre l'occasion d'isoler le véritable noyau révolutionnaire de cette épistémologie – c'est-à-dire, sa propension à se faire instruire par les sciences et à ne pas en préjuger le devenir, pour rejoindre ainsi l'ontogenèse permanente d'une réalité qui se dessine en filigrane sur le fond d'un matérialisme rationnel toujours progressant. *Il surreazionalismo di Gaston Bachelard* (publié originellement en 1974 par les Éditions Glaux et à nouveau disponible depuis 2021 aux Éditions Milella, Lecce, sous la direction de Pietro Console), se présente en effet accompagné de deux articles plus récents de Castellana (toujours autour de Bachelard), de comptes-rendus (de Ludovico Geymonat et François Russo), de lettres (de Georges Canguilhem et Fernando Zalamea), de témoignages personnels (de Charles Alunni, Pietro Console, Terri Mannarini, Dario Melissano, Antonio Quarta, Lech Witkowski, Paolo Zizzi) et de nombreuses études postérieures (d'Andrea Angelini, Carlo A. Augeri, Cosimo Caputo, Enrico Castelli Gattinara, Daniele Chiffi & Francesco Curci, Fabio Ciraci, Salvatore Colazzo, Manuel De Carlo, Ornella Pompeo Faracovi, Gerardo Ienna, Frédéric Patras, Gaspare Polizzi, Mario Quaranta, Demetrio Ria, Arcangelo Rossi,

Gabriella Sava, Donato Verardi), l'ensemble écrit par des chercheurs qui ont côtoyé au fil du temps le travail du savant italien.

L'interprétation que Castellana a donné de manière pionnière du surrationalisme bachelardien, comme étant avant tout une philosophie du « pourquoi pas ? », mobilisée contre le « comme si » de la gnoséologie traditionnelle, joue alors un rôle capital, du moins si l'on veut recommencer à penser la réalité réelle (*i. e.* la réalité se rationalisant) et non simplement son simulacre obsédant. L'obsédé ne peut, en effet, que se limiter à répéter ce qu'il a déjà appris, sans laisser aux choses, qu'elles fussent internes ou externes, l'occasion de se déployer d'elles-mêmes. Il ne peut que rester lié à un passé que, le plus souvent, lui non plus n'a pas vécu. Mais connaître véritablement veut dire s'attendre de manière programmée à l'inattendu et jouer par conséquent avec l'imprévu d'un progrès qui ne demeure jamais identique à soi-même. Autrement dit, cela signifie vivre sa propre vie, de façon originelle, en changeant au fur et à mesure qu'on les découvre, les règles de conduite qu'on va ensuite observer. L'imprudence – comme le recommandait Bachelard lui-même – devient par conséquent la seule méthode cohérente, quoique paradoxale, avec un réalisme constructif (ni uniquement rationaliste, ni purement empiriste) de la science contemporaine. Un enjeu qui d'autre part a été au centre d'un numéro de la revue, *Il Protagora*, édité par Castellana, avec la contribution des meilleurs connaisseurs de la philosophie bachelardienne à l'époque (Georges Canguilhem, Maurice Loi, Roger Cavaillès, Gabriel Gohau, Carlo Vinti et quelques autres) et entièrement consacré à une révision tout sauf apaisante de la réflexion sur la science (n° 5, 1984, sous le titre : « Gaston Bachelard : bilancio critico di una epistemologia »).

Adopter l'imprudence comme programme de pensée signifie donc, comme Castellana le montre à plusieurs reprises, permettre que la philosophie 'apprenne à apprendre', en renonçant à sa prétention d'anticiper ce que la réalité aura été effectivement, une fois construite par la science. Ce qui veut dire, en d'autres termes, ne pas céder à la tentation d'évacuer l'expérience de sa « pure puissance d'erreur » (selon la formule utilisée par Canguilhem pour définir l'énergie irréductible de l'imagination envisagée par Bachelard). C'est là, d'ailleurs, la caractéristique institutrice de toute scientificité, où l'obstacle est à dépasser afin de rejoindre le seuil d'épistémologisation sans lequel il n'y aurait pas d'expérience instruite (à la fois sanctionnée et coupée de l'onirisme dans lequel l'esprit humain s'enfonce tout naturellement). La science peut ainsi s'ouvrir sur une double infinité : celle, synchronique, des rationalismes régionaux, avec les inévitables spécialisations dont elle se nourrit, et celle, diachronique, de ses rectifications successives, restituant ainsi à la philosophie elle-même sa capacité d'en traquer le devenir et d'en profiler un sens unitaire possible. Il faut en finir avec la prétention de sténographier définitivement le déjà-donné d'une raison apriorique en retard chronique sur tout le reste : voilà l'objectif. De ce point de vue, ni les catégories, quelle que soit la manière dont elles sont conçues (en mode logico-transcendental, historique ou sociologique), ni les substances extérieures et immuables ne seront suffisantes pour

épuiser l'inarrêtable phénoménoteknique que la science du XXe siècle (et plus encore, du XXIe) déploient en tant que son véritable projet-objet. Ce n'est pas le phénomène, toujours trop pauvre, qui va se dresser face à elle : c'est le noumène, ce dépôt mouvant d'une dialectique située entre théorie et expérience, abstraction et technique, principes et résultats, toujours susceptible de prendre part à une nouvelle axiomatique qui relance et élargit les bases de notre connaissance approchée. *Ad libitum*, bien sûr.

En démêlant un parcours tantôt chronologique tantôt spéculatif, Castellana traite alors respectivement, dans des chapitres qui lui sont consacrés, l'idée d'un « rationalisme complet », en tant que généralisation polémique et inductive de rationalisations antérieures, passage « du rationalisme discursif » du début au « rationalisme appliqué » de la maturité et, enfin, postulats d'un « surrationalisme » qui procède en ajoutant de fait à son archive permanente ce qu'il ne pouvait jamais contenir de droit et à l'avance. Tout cela, sans jamais perdre de vue l'influence que le mathématicien et l'épistémologue italien Federigo Enriques (1871-1946) a exercé sur la naissance de l'épistémologie historique française, avec son irrépressible activisme à la fois théorique et pratique. Déjà, dans ce premier travail datant de 1974, dans ce parcours de recherche qui se poursuivra au travers d'autres études consacrées à la pensée de Lautman, de Brunschvicg, de Winter, de Ferdinand Gonseth, de Jean Piaget, d'Hélène Metzger, de Suzanne Bachelard et de Gilles Châtelet, Mario Castellana aura ouvert un chapitre de l'histoire de la philosophie des sciences mettant en évidence l'originalité de cette tradition épistémologique, qualifiée d'épistémologie néo-rationaliste italo-francophone, jusqu'à en trouver les 'harmonies exhumées' pour le dire selon les termes qu'emploiera Charles Alunni.

Le plus grand mérite de cet ouvrage réside de ce fait dans l'exposition décidée de ce qui est encore vif, et pour cette raison « problématique » (au sens de ce qui peut nous mettre toujours en fibrillation intellectuelle) d'une philosophie née pour s'opposer à l'immobilisme auto-référent des philosophies d'autrefois. En explorant la trajectoire de Bachelard comme celle d'un kaléidoscope changeant au contact des matières qu'elle réussit à investir, Castellana se préoccupe de souligner sa profonde liaison avec l'effervescence culturelle de son époque (déstabilisée par la relativité einsteinienne et la microphysique, comme par les géométries non-euclidiennes ou la psychanalyse et le surréalisme). Et il ouvre ainsi, dans une méditation divisée entre militance rationaliste et rêverie poétique, un travail d'enquête sur les structures de la pensée qui n'a pas besoin de se faire 'structuralisme' (à savoir, qui ne théorise pas la complétude simultanée du logique au détriment du génétique) ; si bien qu'elle pourrait à son tour être jugée comme étant encore trop psychologue, dans l'hypothèse d'un devenir-méta-bachelardien qui prendrait en charge sa destination proliférante. Il s'agit en somme de chercher dans l'impulsion intersubjective et apodictique de la science (apodictique *parce qu'*intersubjective et intersubjective *parce qu'*apodictique), le schéma toujours actuel d'un nouvel « humanisme », explicitement revendiqué par Castellana : et il nous revient (à nous philosophes et scientifiques) d'en poursuivre l'édification. Il convient de continuer avec la conscience que penser véritablement équivaut à se faire penser (et

c'est cela l'enseignement du *cogitatur ergo est* proposé par Bachelard, un aspect particulièrement souligné dans cet ouvrage) par les effets de nos gestes et non par une réalité qui serait en principe séparée de nous, sans espoir d'être tôt ou tard rattrapée. Ce qui, à vrai dire, pourrait impliquer la position d'une nouvelle série de questions impertinentes, se situant au niveau de celles soulevées par Bachelard lui-même ; et la réédition de ce texte de Mario Castellana nous aide pour affronter des questions du genre suivant : la philosophie de la connaissance comme rectification est-elle susceptible d'être à son tour rectifiée ? Et si cela n'est pas possible, quelle valeur cognitive autonome possède-t-elle ? Si ce n'est plus de l'ordre d'une 'science de la science', comme le souhaitaient par exemple les idéalistes allemands, comment faut-il l'entendre ? En bref, existe-t-il, et si cela existe, quelle est l'action *positive* de l'épistémologie sur le progrès des sciences ? La possibilité d'un travail récurrent de la philosophie sur la connaissance scientifique peut alors être vu en tant que lieu où la réflexion philosophique s'avère coïncider, au bout de compte, avec l'imaginaire foisonnant, dimension originelle et originaire qui s'accroît en se connaissant à travers les sciences et leur foncière pluralité. Du moins, c'est à notre avis de cette manière qu'il faudrait s'interroger si l'on ne veut pas que la philosophie recommence à être la disciple, c'est-à-dire en fait la servante, de l'unique erreur authentiquement fatale : *la peur de se tromper*. Ni plus ni moins que ce que les scientifiques *doivent* – et c'est là l'impératif catégorique de tout penseur – avoir le courage de faire.

Domenico Poccia  
Università degli Studi dell'Aquila  
domenico.poccia@univaq.it

« Iconography »

« Iconographie »

«Iconografia»



## The painting of Lima de Freitas under the eyes of Gaston Bachelard<sup>1</sup>



Lima de Freitas: *The Fire Lovers*,  
Oil on canvas, 1971.



Lima de Freitas: *The Androgynous Angel*,  
Oil on canvas, 1971.

In the 70s and 80s of the 20th century, the work of Lima de Freitas found a new realism that allowed the rise of a new perspective: the *Fantastic*. For Lima de Freitas (1977) the Fantastic is that which does not have a logical definition as it distances itself from rational clarity, thus enabling us to move away from pure naturalist realism – as it admits the existence of another plane of reality, the mysterious, the indefinable, the strange – towards the unconscious, questioning the purposes of imagery, and hence exploring new forms and realities. It is in this light that we can better understand the meanings of the two paintings we have chosen in order to illustrate their complicity with the work of Gaston Bachelard: *The Fire Lovers* (1971) and *The Androgynous Angel* (1971). The author's works dedicated to the imagination represent an indispensable contribution to the study of the aforementioned paintings from the point of view of a symbolic hermeneutics.

<sup>1</sup> This text was originally written in Portuguese. The author thanks Professor Agostinho de Almeida and Eileen Rizo-Patron (Bachelard Studies co-Editor in Chief) for its English translation.

The natural elements – water, air, earth, and fire – designated by Bachelard as “hormones of imagination” (viz., the imaginative dimension of fundamental matter), characterize the dynamic material imagination that is intimately linked with the cosmos and is so dear to the author. It will thus be under the sign of these same hormones, of this materiality which values the symbolizing power of the four material elements, that we will begin to reflect on the painting *The Fire Lovers* (1971). This perspective gives a transfiguring halo to the “symbolic-mythical aesthetic” of Lima de Freitas, which in the chosen work characterizes an ancestral and contemporary side of beauty, love and an aspired state of plenitude (fusion of bodies and souls). One can observe the representation of a quadrangular frame that encloses the bodies in the center (crowning their heads in a geometric center of relief and significance). At that end, light or *Lux* appears embedded within a complex geometry (circles, triangles and squares), which one could read as movement or adaptability, depending on the *solar energy/fire* (G. Bachelard) experienced at each moment by the lovers. Within the frame, the geometric figures are still present, separately, with the air element (G. Bachelard), hovering over the bodies. Around this frame there is the representation of the *water* element (G. Bachelard) as the basis of fertilization, birth and development of this *corpus* or androgynous being. The *earth element* (G. Bachelard) is also represented by the trees which correspond to the obsessive imagery in the work and thought of Lima de Freitas (the shape and symbolism of branches, trunks and roots). The *grail* or Holy Grail appears on the left side of the painting, as part of the path, outlined by the depiction of trees that direct the dance and movements. The atmosphere is dark, humid and nocturnal, a symbolic link to the more feminine side of the painting, which suggests a favorable romanticism. There is, at the same time, a global luminosity that may be read as the masculine aspect, symbolized by dryness, sunlight (daylight) and heat. In this symbiotic relation, the woman’s golden hair seems to represent the transmutation of all less noble alchemical elements into gold. Lima de Freitas’s paintings evoke poetic themes and idealizing daydreams: “the idealizing reverie, a reverie which places a dreamed communion of animus and anima, the two principles of integral being, in the soul of a dreamer of human values”<sup>2</sup>.

It is this idyllic communion of *animus* and *anima* (C. Jung), studied later by Bachelard<sup>3</sup>, that we then find in *The Androgynous Angel* (1971), and which we will here try to describe: the Angel representing “intermediary beings” (between spirit and matter), among which messengers, guardians and protectors are main examples, seems to announce Bachelard’s hermesian inclination. To indicate this path, the angelic being, with the help of his wings, launches itself in an ascending or vertical flight, which thus contributes to dematerialization and, consequently, to earthly liberation. The figure here seen impregnates the divine light and blends in with the symbolism of the circle, where the heads are unified and the sphere is held by the hand, while it simultaneously holds and indicates the way (music of the

<sup>2</sup> Bachelard, G., *The Poetics of Reverie*, trans. Daniel Russell, Boston, Beacon Press, 1969, p. 91.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 55; p. 95.

spheres, in the astral plane). The concentric circles and spheres illuminate the angelic being and therefore guide its ascension. This reflection looks at the perennial existence of the feminine and the masculine, although they present themselves, in the imaginal realm (H. Corbin), as mixed, giving rise to the second dimension of image interpretation – the Androgyne, the *primordial being* (M. Eliade). Is this an attempt to represent a perfect being which is both body and *spirit*? Can we speak of the spirit's search, which implicitly seeks balance between the pair of *animus-anima* opposites? The search for balance between body and spirit seems to be evident in each of these questions. In the painting, graphic lines and brushstrokes of color can be observed, where the difference between the two overlapping and merging bodies is still evident, but on the plane of the spirit these differences disappear altogether, because what matters to the divine is only light, clarity, elevation and ascent. Finally, there is yet another image that must be noticed: the Tree (roots, trunks or branches), in which one can see the fusion and the dialogue it establishes with the Androgyne and/or Angel. Thus, the tree appears to symbolize the path of elevation, starting from the earthly labyrinth and, through the divine column, accessing the astral and celestial planes. On another level of interpretation of the painting, there is a set of images and symbols that deserve mention: Paradise (the fruit tree, and the representation of Adam and Eve), the unicorn or licorne (spiritual power), the shell (the one-way labyrinth, the only way), the dragon and/or serpent (sin), the skull (death as a link to the earthly world) and the child (purity and beauty).

Finally, this whole symbolic set, which accounts for the androgynous myth in its incessant search for the harmonization of opposites marked by the archetypal pair *animus-anima*, finds its most symbolically pregnant hermeneutic meaning in Bachelard's keen observation, namely: "When reverie is truly profound, the being that dreams in us is our anima"<sup>4</sup> What this seems to mean is that the androgynous figure of the angel must be viewed under the auspices of the *anima* archetype over and above the *animus* archetype. If this is the case, Lima Freitas well sensed that the *anima*, as an idealization of the human, is the transfiguration of being, in short, of life itself into the feminine.

Lígia Rocha  
ligiarocha515@gmail.com

## Biographical Note

Lima de Freitas was born in Setúbal, Portugal, on June 22, 1927 and unexpectedly died on October 5, 1998, in Lisbon. He is a 20<sup>th</sup>-century author (writer, painter, illustrator) who has been receiving increasing recognition in society, culture,

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 62,

and the art world. He attended the *Escola Superior de Belas Artes* (Higher School of Fine Arts) in Lisbon where he graduated.

His artistic career began in the 1940s and, from the 1950s onwards, he left his country to discover other cultures and new experiences as he traveled throughout the world. In 1956 he chose to settle in Paris, France, where he remained for eight years. In 1964 he moved to Aarhus, Denmark. In this context, it is important to emphasize that, once he had adopted neo-realism in 1946, its influence became noteworthy in his plastic and essayistic-philosophical work. He stood out as a critic of surrealist and abstract options within Portuguese art of the 1950s. From 1948-1954, Lima de Freitas's painting coincided with his first manifestation of plastic realism which was in line with literary realism, as well as with the Brazilian painting of Portinari. From 1954 until 1959, while in Paris, he dedicated himself to book illustration (a field in which he revealed a rare quality). His neo-realistic option would evolve over the following decade into a spiritualized art of theosophical inspiration (cf. José Augusto França), manifesting a mythical-symbolic, initiatory-mystical character totally removed, in my view, from the neorealist faith of the 1940s. Around 1965 he entered a phase which coincided with his return to Portugal, where he would remain developing works related to the mythical-symbolic roots of the Portuguese historical-cultural tradition – a phase in which primordial and universal images (Jung and Eliade) became recurring objects of reflection and figuration. Thus, his work as an artist-painter, as well as his hermeneutic-philosophical writings, and his fine-arts endeavors were conceived and developed under the strong influence of Carl Jung, Gaston Bachelard, Henry Corbin, Mircea Eliade and, particularly, Gilbert Durand who incidentally wrote a book about the painter's artistic work, which he aptly entitled "*Mitolusismos*" of Lima de Freitas (1987). In 1967 Lima de Freitas met *Master Almada Negreiros* personally, with whom he had fruitful conversations from which emerged concepts and methods that became fundamental in the study of numbers and sacred geometry, namely when Lima de Freitas discovered and decoded the enigmatic *Point of Baubütte*. From 1969 onwards, he avidly continued to develop his work as a thinker and artist until the end of his life, which ended in 1998.

Finally, Lima de Freitas is recognized as a versatile author and a world-renowned figure in the areas of painting, drawing and illustration, in the study of numbers and sacred geometry, in philosophical and artistic reflection, in the reevaluation of myths and symbols, as well as in the creation of pieces for numismatics, philately and ceramics. His works are now found in numerous private collections, as well as in museums in several countries including Spain, France, Great Britain, Denmark, Germany, Sweden, Poland, Italy, the United States of America, Brazil, Angola and New Zealand, among others.

## La peinture de Lima de Freitas à la lumière de Gaston Bachelard<sup>1</sup>



Lima de Freitas: *Les amants du feu*,  
Huile sur toile, 1971.



Lima de Freitas: *L'ange androgyne*,  
Huile sur toile, 1971.

Dans les années 1970 et 1980, l'œuvre de Lima de Freitas a trouvé un nouveau réalisme qui a permis l'entrée d'une nouvelle perspective : le fantastique. Lima de Freitas (1977) parle du fantastique comme de ce qui n'a pas de définition logique et s'éloigne de la clarté rationnelle, ce qui lui permet de s'éloigner du pur réalisme naturaliste, car il admet l'existence d'un autre plan de réalité, le mystérieux, l'indéfinissable et l'étrange – vers l'inconscient, en s'interrogeant sur la raison d'être des images et, à partir de là, sur de nouvelles formes et de nouvelles réalités. C'est donc dans cette optique que nous pouvons mieux comprendre les significations des deux tableaux que nous avons choisis pour illustrer leur complicité avec l'œuvre de Gaston Bachelard : *Les Amants du Feu* (1971) et *L'Ange Androgyne* (1971). Les travaux de l'auteur consacrés à l'imaginaire sont une contribution indispensable à la réflexion sur les tableaux mentionnés du point de vue de l'herméneutique symbolique.

<sup>1</sup> Ce texte a été écrit à l'origine en portugais par l'auteur. La traduction anglaise a été éditée par le professeur Agostinho de Almeida, que l'auteur remercie. La traduction française a été réalisée par le comité de rédaction des Etudes Bachelardiennes.

Les éléments naturels – l'eau, l'air, la terre et le feu – désignés par Bachelard comme «hormones de l'imagination», dimension imaginative des matériaux fondamentaux, caractérisent l'imagination matérielle et dynamique qui la lie intimement au cosmos et qui est si chère à l'auteur. C'est donc sous le signe de ces mêmes hormones, de cette matérialité qui renforce le pouvoir symbolisant des quatre éléments matériels évoqués, que nous entamerons la réflexion sur le tableau *Les amants du feu* (1971). Cette perspective confère un halo transfigurant à l'esthétique, disons symbolique-mythique, de Lima de Freitas qui, dans l'œuvre choisie, caractérise un versant ancestral et contemporain de la beauté, de l'amour et de l'état de plénitude aspiré (fusion des corps et des âmes). On peut observer la représentation d'un cadre quadrangulaire enfermant les corps au centre (couronne de têtes, dans un centre géométrique de relief et de signification). La lumière ou Lux apparaît à cet endroit, inscrite dans une géométrie complexe (cercles, triangles et carrés), qui peut être lue comme un mouvement et une adaptabilité, en fonction de *l'énergie solaire/feu* (G. Bachelard) dont les amants font l'expérience à tout moment. Dans le cadre, les figures géométriques sont toujours présentes, séparément, *avec l'élément air* (G. Bachelard) qui plane sur *les corps*. Autour de ce cadre se trouve la représentation de l'élément eau (G. Bachelard), comme base de la fécondation, de la naissance et du développement de ce corps ou de cet être androgyne. *L'élément terre* (G. Bachelard) est également représenté par les arbres qui correspondent à l'image obsessionnelle de l'œuvre et de la pensée de Lima de Freitas (forme et symbolisme des branches, des troncs et des racines). *Le Graal* ou Saint Graal apparaît sur le côté gauche du tableau, comme une partie du chemin, délimité par la représentation des arbres qui dirigent la danse et les mouvements. L'atmosphère est sombre, humide et nocturne, un lien symbolique avec le côté plus féminin de la peinture, suggérant un romantisme favorable. En même temps, il y a une luminosité générale qui est lue comme le côté masculin, symbolisé par la sécheresse, la lumière du jour et la chaleur. En symbiose, les cheveux dorés de la femme peuvent représenter la transmutation de tous les éléments alchimiques moins nobles en or. Les peintures de Lima de Freitas évoquent des thèmes poétiques et des rêveries idéalisantes : «étudier la rêverie idéalisante, une rêverie qui inocule des valeurs humaines dans l'âme d'un rêveur, une communion rêvée de l'*animus* et de l'*anima*, les deux principes de l'être intégral»<sup>2</sup>.

C'est donc cette communion idyllique de l'*animus* et de l'*anima* (C. Jung), étudiée plus tard par Bachelard<sup>3</sup>, que nous retrouvons dans *L'Ange androgyne* (1971) et que nous tenterons de décrire : l'Ange, représentant des êtres intermédiaires, dont les messagers, les gardiens et les protecteurs sont un exemple, semble annoncer son penchant hermésien. Pour indiquer cette voie, l'être angélique, à l'aide de ses ailes, s'élance dans un vol ascendant ou vertical, qui contribue ainsi à la dématérialisation et, par conséquent, à la libération terrestre. La figure que l'on voit maintenant est imprégnée de la lumière divine et se fond dans le symbolisme

<sup>2</sup> Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1984, p. 79.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 48; 83.

du cercle, où les têtes sont unifiées et où la sphère placée dans la main, à la fois, soutient et montre le chemin (musique des sphères, dans le plan astral). Les cercles concentriques et les sphères illuminent l'ange et le guident ainsi dans son ascension. Cette réflexion porte sur l'existence pérenne du féminin et du masculin, même s'ils se présentent, dans l'imaginaire (H. Corbin), comme mélangés, donnant lieu à la deuxième dimension de l'interprétation de l'image – l'androgynie, l'être primordial (M. Eliade). S'agit-il d'une tentative de représentation d'un être parfait ? Qui est à la fois corps et corpus ? Peut-on parler de la recherche de l'esprit, qui cherche implicitement l'équilibre entre le couple d'opposés animus-âme ? Dans chacun de ces thèmes, la recherche de l'équilibre, entre le corps et l'esprit, semble évidente. Dans le tableau, on observe des lignes graphiques et des touches de couleur, où les différences entre les deux corps se superposent et s'unifient, mais sur le plan de l'esprit, ces différences disparaissent, car ce qui compte pour le divin, c'est uniquement la lumière, la clarté, l'élévation et l'ascension. Enfin, il y a une autre image qu'il faut voir : l'Arbre (racines, tronc ou branches), dans lequel on peut voir la fusion et le dialogue qu'il établit avec l'Androgynie et/ou l'Ange. On comprend ainsi que l'arbre symbolise le chemin d'élévation qui part du labyrinthe terrestre et qui, à travers la colonne divine, accède aux plans astral et céleste. À un autre niveau d'interprétation du tableau, il existe un ensemble d'images et de symboles qui méritent d'être mentionnés : le paradis (l'arbre aux fruits et la représentation d'Adam et Ève), la licorne ou le lycorne (le pouvoir spirituel), le coquillage (le labyrinthe à sens unique, le seul chemin), le dragon et/ou le serpent (le péché), le crâne (la mort en tant que lien avec le monde terrestre) et l'enfant (la pureté et la beauté).

Enfin, tout cet ensemble symbolique qui rend compte du mythe androgynie dans sa recherche incessante de l'harmonisation des contraires, marquée par le couple archétypal *animus-anima*, trouve sa signification herméneutique la plus symboliquement prégnante dans la fine analyse de Bachelard, à savoir : «Quand la rêverie est vraiment profonde, l'être qui rêve en nous, c'est notre âme»<sup>4</sup>. Ce qu'il semble vouloir dire, c'est que la figure androgynie de l'ange doit être vue sous les auspices de l'archétype de l'*anima* au détriment de l'archétype de l'*animus*. S'il en est ainsi, Lima Freitas a bien compris que l'*animus*, en tant qu'idéalisation de l'humain, est la transfiguration de l'être, bref, de la vie elle-même au féminin.

Lígia Rocha  
ligiarocha515@gmail.com

## Note biographique

Lima de Freitas est né à Setúbal, au Portugal, le 22 juin 1927 et est mort subitement à Lisbonne le 5 octobre 1998. C'est un auteur du XXe siècle (écrivain, peintre et illustrateur) qui a été progressivement reconnu par la société, la culture

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 53.

et le monde de l'art. Il a fréquenté l'Escola Superior de Belas Artes (École supérieure des beaux-arts) de Lisbonne, où il a obtenu son diplôme.

Sa carrière artistique débute dans les années 1940 et, à partir des années 1950, il quitte le pays pour découvrir d'autres cultures et de nouvelles expériences, après avoir voyagé dans le monde entier. En 1956, il choisit de s'installer à Paris, en France, où il reste huit ans. En 1964, il s'installe à Aarhus, au Danemark. Dans ce contexte, il est important de souligner qu'après avoir adopté le néo-réalisme en 1946, dont l'influence est perceptible dans son œuvre plastique et philosophique non romanesque, il s'est imposé comme critique des options surréalistes et abstraites dans l'art portugais des années 1950 (1948-1954) : La peinture de Lima de Freitas coïncide avec la première manifestation du réalisme plastique dans la lignée du réalisme littéraire, ainsi qu'avec la peinture brésilienne de Portinari ; en 1954-1959, il séjourne à Paris où il se consacre principalement à l'illustration de livres, domaine dans lequel il révèle une qualité rare). Son option néo-réaliste évoluera dans la décennie suivante vers un art spiritualisé d'inspiration théosophique (cf. José Augusto França), c'est-à-dire, à mon avis, de nature mythique-symbolique, initiatique-mystique, totalement éloigné de la foi néo-réaliste des années 1940. Une phase qui, probablement vers 1965, coïncide avec son retour au Portugal, où il restera et développera des œuvres liées aux racines mythiques et symboliques de la tradition historico-culturelle portugaise, dans laquelle les images primordiales et universelles (Jung-Mircea Eliade) sont un objet récurrent de réflexion et de figuration. Ainsi, tant son travail d'artiste-peintre que ses écrits artistiques, herméneutiques et philosophiques et ses activités artistiques ont été conçus et développés sous la forte influence de Jung, Gaston Bachelard, Henry Corbin, Mircea Eliade et, en particulier, de Gilbert Durand, qui a d'ailleurs écrit un livre sur le travail artistique du peintre, qu'il a judicieusement appelé *Mytholusismos* de Lima de Freitas (1987). En 1967, Lima de Freitas rencontre personnellement le maître Almada Negreiros, avec lequel il a des conversations fructueuses qui débouchent sur ce qui deviendra fondamental dans l'étude des nombres et de la géométrie sacrée, à savoir la découverte et le décodage de l'énigmatique point Bauhütte par Lima de Freitas. À partir de 1969, il a continué à développer intensément son travail de penseur et d'artiste jusqu'à la fin de sa vie, qui s'est achevée en 1998.

Enfin, il est reconnu comme un auteur polyvalent, constituant une référence nationale et internationale dans les domaines de la peinture, du dessin et de l'illustration, de l'étude des nombres et de la géométrie sacrée, de la réflexion philosophique et artistique, de la réévaluation des mythes et des symboles, ainsi que de la création de pièces pour la numismatique, la philatélie et même la céramique. Ses œuvres sont présentes dans de nombreuses collections privées et musées de différents pays : Espagne, France, Grande-Bretagne, Danemark, Allemagne, Suède, Pologne, Italie, États-Unis d'Amérique, Brésil, Angola et Nouvelle-Zélande, entre autres.

## La pittura di Lima de Freitas alla luce di Gaston Bachelard<sup>1</sup>



Lima de Freitas: *Gli amanti del fuoco*,  
Olio su tela, 1971.



Lima de Freitas: *L'angelo androgino*,  
Olio su tela, 1971

Negli anni Settanta e Ottanta, l'opera di Lima de Freitas adotta un nuovo realismo che gli consente l'introduzione di una nuova prospettiva: il fantastico. Lima de Freitas (1977) parla del fantastico come di ciò che non ha una definizione logica e che si allontana dalla chiarezza razionale, il che gli permette di allontanarsi dal puro realismo naturalistico. Ammette in effetti l'esistenza di un altro piano della realtà verso l'inconscio – il misterioso, l'indefinibile e lo strano – mettendo in discussione la ragione dell'esistenza delle immagini e creando così nuove forme e nuove realtà. È attraverso questa prospettiva che possiamo comprendere meglio i significati dei due dipinti che abbiamo scelto per illustrare la loro complicità con l'opera di Gaston Bachelard: *L'amante del fuoco* (1971) e *L'angelo androgino* (1971). Il lavoro dell'autore sull'immaginario è un contributo indispensabile all'analisi dei dipinti citati dal punto di vista dell'ermeneutica simbolica.

<sup>1</sup> Questo testo è stato scritto originalmente in portoghese dall'autore. La traduzione in inglese è stata curata dal Professore Agostinho de Almeida che l'autore ringrazia. La traduzione italiana è a cura di Riccardo Barontini, Co-Editor in Chief (Bachelard Studies).

Gli elementi naturali – acqua, aria, terra e fuoco – indicati da Bachelard come gli “ormoni dell’immaginazione” – caratterizzano l’immaginario materiale e dinamico così strettamente legato al cosmo e tanto caro all’autore. È dunque sotto il segno di questi stessi ormoni, di questa materialità che rafforza il potere simbolico dei quattro elementi che inizieremo la nostra riflessione sul dipinto *L’amante del fuoco* (1971). Questa prospettiva conferisce un alone trasfigurante all’estetica, diciamo simbolico-mitica, di Lima de Freitas, che, nell’opera scelta, evidenzia un lato ancestrale e contemporaneo della bellezza, dell’amore e dello stato di pienezza a cui aspira (fusione di corpi e anime). Osserviamo la cornice quadrangolare che racchiude i corpi al centro (corona di teste, in un centro geometrico di rilievo e significato). Qui compare la luce o Lux, inscritta in una geometria complessa (cerchi, triangoli e quadrati), che può essere letta come movimento e adattabilità, in funzione dell’energia solare/fuoco che gli amanti sperimentano in ogni momento. Nella cornice, le figure geometriche sono sempre presenti, separatamente, con l’elemento aereo che aleggia sui corpi. Intorno a questa cornice si trova la rappresentazione dell’elemento acqueo come base per la fecondazione, la nascita e lo sviluppo di un essere androgino. L’elemento terreno è rappresentato anche dagli alberi, immagine ossessiva nel lavoro e nel pensiero di Lima de Freitas (forma e simbolismo di rami, tronchi e radici). Il Santo Graal appare sul lato sinistro del dipinto, come parte del percorso, delimitato dalla rappresentazione degli alberi che dirigono la danza e i movimenti. L’atmosfera è cupa, umida e notturna, il che rinvia a un legame simbolico con il lato più femminile del dipinto, che suggerisce un romanticismo positivo. Allo stesso tempo, c’è una luminosità generale che richiama il lato maschile, simboleggiato dalla secchezza, dalla luce del giorno e dal calore. I capelli dorati della donna possono rappresentare la trasmutazione di tutti gli elementi alchemici meno nobili in oro. I dipinti di Lima de Freitas evocano temi poetici e fantasticherie idealizzanti: “studiare la fantasticherie idealizzante, una fantasticherie che inocula i valori umani nell’anima di un sognatore, una comunione sognante dell’animus e dell’anima, i due principi dell’essere integrale” (Bachelard, 1984: 79). È dunque questa comunione idilliaca di animus e anima (C. Jung), poi studiata da Bachelard (1984: 48-83), che troviamo ne *L’angelo androgino* (1971) e che cercheremo di descrivere: l’angelo, che rappresenta gli esseri intermediari, di cui messaggeri, guardiani e protettori sono un esempio, sembra annunciare la sua inclinazione ermesiana. Per indicare questo percorso, l’essere angelico, con l’aiuto delle sue ali, spicca un volo verticale, che contribuisce così alla smaterializzazione e, di conseguenza, alla liberazione terrena. La sua figura è impregnata di luce divina e si inserisce nel simbolismo del cerchio, in cui le teste sono unificate e la sfera nella mano indica la via (musica delle sfere nel piano astrale). I cerchi e le sfere concentriche illuminano l’angelo e lo guidano così nella sua ascesa. Questa riflessione riguarda l’esistenza perenne del femminile e del maschile, anche se nell’immaginazione (H. Corbin) appaiono come mescolati, dando luogo alla seconda dimensione dell’interpretazione dell’immagine – l’androgino, l’essere primordiale (M. Eliade). È un tentativo di rappresentare un essere perfetto, allo stesso tempo corpo e corpus? Si tratta di una ricerca dello spirito, che implicitamente cerca l’equilibrio tra la coppia di opposti animus e anima? La ricerca dell’equilibrio tra corpo e spirito,

appare evidente. Nel dipinto ci sono linee grafiche e tratti di colore, attraverso le quali le differenze tra i due corpi si sovrappongono e si unificano, ma a livello dello spirito queste differenze scompaiono, perché ciò che conta per il divino è solo la luce, la chiarezza, l'elevazione e l'ascensione. Infine, c'è un'altra immagine che va considerata : l'Albero (radici, tronco o rami), in cui possiamo vedere la fusione e il dialogo che instaura con l'Androgino e/o l'Angelo. Possiamo così capire che l'albero simboleggia il percorso di elevazione che parte dal labirinto terrestre e che, attraverso la colonna divina, raggiunge i piani astrale e celeste. A un altro livello di interpretazione del dipinto, troviamo un insieme di immagini e simboli che vale la pena menzionare: il paradiso (l'albero con i frutti e la rappresentazione di Adamo ed Eva), l'unicorno o il licorno (il potere spirituale), la conchiglia (il labirinto a senso unico, l'unica via), il drago e/o il serpente (il peccato), il teschio (la morte come legame con il mondo terreno) e il bambino (la purezza e la bellezza). Infine, tutto questo insieme simbolico che rende conto del mito androgino nella sua incessante ricerca di armonizzazione degli opposti, segnato dalla coppia archetipica animus-anima, trova il suo significato più simbolicamente pregnante nella bella analisi di Bachelard, ovvero: "Quando la fantasticheria è veramente profonda, l'essere che sogna in noi è la nostra anima" (1984: 53). Ciò che sembra voler dire è che la figura androgina dell'angelo dovrebbe essere vista alla luce dell'archetipo dell'anima a scapito dell'archetipo dell'animus. Se è così, Lima Freitas ha capito che l'animus, come idealizzazione dell'umano, è la trasfigurazione dell'essere, in breve, della vita stessa al femminile.

## Bibliografia

Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1984.

Lígia Rocha  
ligiarocha515@gmail.com

## Nota biografica

Lima de Freitas è nato a Setúbal, in Portogallo, il 22 giugno 1927 ed è morto improvvisamente a Lisbona il 5 ottobre 1998. È stato un autore del XX° secolo (scrittore, pittore e illustratore), gradualmente riconosciuto dalla società, dalla cultura e dal mondo dell'arte. Ha frequentato la *Escola Superior de Belas Artes* (Scuola Superiore di Belle Arti) di Lisbona, dove si è diplomato.

La sua carriera artistica inizia negli anni '40 e, a partire dagli anni '50, lascia il Paese per scoprire altre culture e vivere nuove esperienze, attraverso in tutto il mondo. Nel 1956 sceglie di stabilirsi a Parigi, in Francia, dove rimane per otto anni. Nel 1964 si trasferisce ad Aarhus, in Danimarca. In questo contesto, è importante sottolineare che dopo aver adottato il neorealismo nel 1946, la cui influenza è percepibile nella sua opera saggistica, plastica e filosofica, si è affermato come

severo critico delle scelte surrealiste e astratte nell'arte portoghese degli anni Cinquanta (1948-1954): La pittura di Lima de Freitas coincide con la prima manifestazione del realismo plastico nel filone del realismo letterario, nonché con la pittura brasiliana di Portinari; nel 1954-1959 soggiorna a Parigi dove si dedica principalmente all'illustrazione di libri, campo in cui rivela una rara qualità). La sua adesione al neorealismo evolverà nel decennio successivo verso un'arte spiritualizzata di ispirazione teosofica (cfr. José Augusto França), cioè di natura mitico-simbolica, iniziatico-mistica, ben lontana dalla fede neorealista degli anni Quaranta. Una fase che, probabilmente intorno al 1965, coincide con il suo ritorno in Portogallo, dove rimane e sviluppa opere legate alle radici mitiche e simboliche della tradizione storico-culturale portoghese, in cui le immagini primordiali e universali (Jung-Mircea Eliade) sono oggetto ricorrente di riflessione e figurazione. Così, sia il suo lavoro di pittore che i suoi scritti artistici, ermeneutici e filosofici e le sue attività artistiche sono stati concepiti e sviluppati sotto la forte influenza di Jung, Gaston Bachelard, Henry Corbin, Mircea Eliade e, in particolare, di Gilbert Durand, che ha scritto un libro sul lavoro artistico del pittore, intitolato *Mythologismos de Lima de Freitas* (1987). Nel 1967 Lima de Freitas incontrò personalmente il maestro Almada Negreiros, con il quale ebbe proficue conversazioni che portarono alla scoperta e alla decodifica da parte di Lima de Freitas dell'enigmatico punto Bauhütte, fondamentale nello studio dei numeri e della geometria sacra. Dal 1969 in poi ha continuato a sviluppare intensamente il suo lavoro di pensatore e artista fino alla fine della sua vita, nel 1998.

Lima de Freitas è riconosciuto come autore versatile, e costituisce un riferimento nazionale e internazionale nei campi della pittura, del disegno e dell'illustrazione, dello studio dei numeri e della geometria sacra, della riflessione filosofica e artistica, della rivalutazione di miti e simboli, nonché nell'ambito della numismatica, della filatelia e persino della ceramica. Le sue opere si trovano in numerose collezioni private e musei di diversi Paesi: Spagna, Francia, Gran Bretagna, Danimarca, Germania, Svezia, Polonia, Italia, Stati Uniti d'America, Brasile, Angola e Nuova Zelanda, tra gli altri.

## Abstract



### Marly Bulcão

*Gaston Bachelard : pour une pédagogie de l'erreur, de la désobéissance et de la nouveauté*

Taking the benefits of error as a pedagogical maxim, whether in the construction of new concepts or in the creation of new images, Bachelard argues that a true school must replace the dogmatic and conservative spirit with the creative spirit. The other aspects that will help us deepen his contributions to the current school are related to what Bachelard calls the Prometheus Complex. According to him, two precepts must be retained from the mythical figure of the hero: the first is the drive towards greater well-being, towards the tendency to surpass oneself; the second, which deserves to be underlined, is that the hero imposes himself as a symbol of disobedience. The text will show that Bachelard maintains, in epistemology and poetics, that the act of creation is fed by denial and disobedience to what was previously learned, through socialization processes, proposing that the pedagogical journey should always be oriented towards novelty. Considering that education is always linked to the issue of training, which fundamentally translates into a reform of knowledge and of the subject itself, it is concluded that training as a reform is the way to arrive at the new pedagogical spirit that will serve as an influence for a type of an innovative school, understood as a place of culture, essentially based on the dynamism of a new spirit of openness.

**Keywords:** Bachelard, pedagogy error, evaluation error, Prometheus complex, opening.

En prenant comme maxime pédagogique la positivité de l'erreur, soit dans la construction de nouveaux concepts, soit dans la création de nouvelles images, Bachelard préconise que la véritable école doit remplacer l'esprit dogmatique et conservateur par l'esprit créateur. Les autres aspects qui vont nous aider à approfondir ses apports à l'actualité de l'école sont liés à ce que Bachelard appelle le *Complexe de Prométhée*. Selon lui, il faut retenir de la figure mythique du héros deux préceptes, le premier est l'élan vers le plus-être, vers la tendance au dépassement de soi-même ; le deuxième qui mérite d'être souligné, c'est que le héros s'y impose en tant que symbole de la désobéissance. Le texte va montrer que Bachelard soutient, en épistémologie et en poétique, que l'acte de création se nourrit de la négation et de la désobéissance à ce qui a été préalablement appris, à travers les processus de socialisation, en proposant que le parcours de l'école soit toujours orienté vers la nouveauté. Considérant que l'éducation est toujours liée au thème de la formation, qui se traduisent fondamentalement par une réforme de la connaissance et du sujet lui-même, on conclut que la formation comme réforme est le chemin pour arriver au nouvel esprit pédagogique qui servira d'influence à un type d'école innovatrice, comprise comme lieu de culture, fondée essentiellement sur le dynamisme d'un nouvel esprit d'ouverture.

**Mots-Clés :** Bachelard, erreur pédagogique, erreur d'évaluation, complexe de Prométhée, ouverture.

Assumendo come massima pedagogica la positività dell'errore, sia nella costruzione di nuovi concetti che nella creazione di nuove immagini, Bachelard sostiene che la vera scuola deve sostituire lo spirito dogmatico e conservatore con lo spirito creativo. Gli altri elementi che ci aiuteranno ad approfondire i suoi contributi alla scuola attuale sono legati a quello che Bachelard chiama il "Complesso di Prometeo". Secondo lui, vanno mantenuti due precetti della figura mitica dell'eroe: il primo è la spinta verso un maggiore benessere, verso la tendenza a superare se stessi; il secondo è che l'eroe si impone come simbolo di disobbedienza. Il testo mostrerà che Bachelard sostiene, in epistemologia e in poetica, che l'atto creativo si alimenta della negazione e della disobbedienza a quanto

precedentemente appreso, attraverso i processi di socializzazione, proponendo che il percorso scolastico sia sempre orientato alla novità. A partire dall'idea che l'educazione è sempre legata al tema della formazione, che si traduce fundamentalmente in una riforma del sapere e del soggetto stesso, si conclude che la formazione come riforma è la via per arrivare al nuovo spirito pedagogico che influenzerà una scuola innovativa, intesa come luogo di cultura, basata essenzialmente sul dinamismo di un nuovo spirito di apertura.

**Parole Chiave:** Bachelard, errore pedagogico, errore di valutazione, complesso di Prometeo, apertura.

**Arturo Martínez Moreno**

*Révolution et réflexion comme dialectique éducative chez Gaston Bachelard: une pédagogie du contre et du vers.*

In Bachelard, two paths coexist, that of science and that of poetry. It was Georges Canguilhem who recognized that his philosophy practiced a dualism without mutual excommunication of the real and the imaginary. This dualism, born of complementarity, is the foundation of a “pedagogy of no” which aspires to be a “poetic pedagogy”. On the one hand, a visionary and risky epistemology that seeks discursive truth; on the other, a phenomenology that traces poetic images and reverie. It is with this great thinker that science and reason seek a psychoanalysis of objective knowledge and a dialectical approach, where learning oscillates between revolution and reflection, until reaching a new pedagogy where intelligence is truly creative and emancipating.

**Key words:** Bachelard, epistemology, pedagogy of no, imaginary, scientific spirit.

Chez Bachelard, deux parcours coexistent, celui de la science et celui de la poésie. C'est Georges Canguilhem qui a reconnu que sa philosophie pratiquait un dualisme sans excommunication mutuelle du réel et de l'imaginaire. Ce dualisme, né de la complémentarité, est le fondement d'une «pédagogie du non» qui aspire à être une «pédagogie du vers». D'une part, une épistémologie visionnaire et risquée qui cherche la vérité discursive ; d'autre part, une phénoménologie qui retrace les images poétiques et la rêverie. C'est chez ce grand penseur que la science et la raison cherchent une psychanalyse de la connaissance objective et une approche dialectique, où l'apprentissage oscille entre révolution et réflexion, jusqu'à atteindre une nouvelle pédagogie où l'intelligence est réellement créative et émancipatrice.

**Mots-clés :** Bachelard, épistémologie, pédagogie du non, imaginaire, esprit scientifique.

Nell'opera di Bachelard coesistono due vie, quella della scienza e quella della poesia. Fu Georges Canguilhem a riconoscere che la sua filosofia praticava un dualismo senza reciproca scomunica del reale e dell'immaginario. Questo dualismo, nato dalla complementarietà, è il fondamento di una “pedagogia del no” che aspira ad essere una “pedagogia del verso”. Da un lato, un'epistemologia visionaria e rischiosa che cerca la verità discorsiva; dall'altro una fenomenologia che ripercorre immagini poetiche e fantasticherie. La scienza e la ragione cercano, in questo grande pensatore, una psicoanalisi della conoscenza oggettiva e un approccio dialettico, dove l'apprendimento oscilla tra rivoluzione e riflessione, fino a giungere a una nuova pedagogia dove l'intelligenza è veramente creativa ed emancipatrice.

**Parole chiave:** Bachelard, epistemologia, pedagogia del no, immaginario, spirito scientifico.

**Olivier Perru***Bachelard, une éducation à la science et à la poésie*

We can affirm that Gaston Bachelard's thinking emerged from an idealistic philosophy, based on the thinking subject, in order to restore an analogical vision of the relationship to objects, a vision very much centered on matter—whether it be through a scientific approach or an imaginary-poetic approach. But an underlying dimension of this work, and related to the two previous ones, is that of education. On the epistemological level, Bachelard proposes a research approach, non-dogmatic, and anti-Cartesian; he is wary of what has been learned in science; he values experimentation provided that it is framed by theory and scientific reasoning. He insists on the purification of the scientific imagination in order to avoid epistemological obstacles, to overcome them through an objectification that is truly realized in abstraction. Symbolically, however, Bachelard restores all their importance to the qualities and elements of the physical world which he had had to eliminate from the scientific process. The abstraction of the scientific approach is not enough to understand our environment, so here we must return to the concrete, natural experience, linked to human experience and the physical world. It is necessary to intellectually integrate our gaze on the beauty and qualities of nature. This means supplementing scientific training with literary and artistic training which shows that another view of the world is possible.

**Keywords:** Bachelard, epistemology, science, education, pedagogy.

On peut dire que Gaston Bachelard est sorti d'une philosophie idéaliste, fondée sur le sujet pensant, afin de redonner une vision analogique du rapport aux objets, vision très centrée sur la matière : approche scientifique, approche imaginaire et poétique. Mais une dimension sous-jacente de cette œuvre et connexe aux deux précédentes est l'éducation. Sur le plan épistémologique, Bachelard propose une démarche de recherche, non dogmatique, anticartésienne ; il se méfie de l'acquis en science, il valorise l'expérimentation à condition qu'elle soit encadrée par la théorie et les raisons scientifiques. Il insiste sur la purification de l'imaginaire scientifique en vue d'éviter les obstacles épistémologiques, de les dépasser par une objectivation qui se réalise vraiment dans l'abstraction. Sur le plan symbolique, Bachelard redonne toute leur importance aux qualités et aux éléments du monde physique, qu'il avait dû éliminer de la démarche scientifique. L'abstraction de la démarche scientifique ne suffit pas à comprendre notre environnement, il faut revenir à l'expérience concrète, naturelle, liée au vécu humain et au monde physique. Il faut intégrer intellectuellement le regard sur la beauté, les qualités de la nature. Cela suppose de compléter la formation scientifique par une formation littéraire et artistique qui montre qu'un autre regard est possible sur le monde.

**Mots-clés :** Bachelard, épistémologie, science, éducation, pédagogie.

Si può affermare che Gaston Bachelard è uscito da una filosofia idealistica, basata sul soggetto pensante, per restituire una visione analogica del rapporto con gli oggetti, una visione molto centrata sulla materia: approccio scientifico, approccio immaginario e poetico. Una dimensione soggiacente a questo lavoro e correlata alle due precedenti è l'educazione. Sul piano epistemologico Bachelard propone un approccio di ricerca non dogmatico e anti-cartesiano; diffida di ciò che è stato appreso nella scienza, apprezza la sperimentazione a condizione che sia inquadrata da teoria e ragioni scientifiche. Insiste sulla purificazione dell'immaginazione scientifica per evitare gli ostacoli epistemologici, per superarli attraverso un'oggettivazione che si realizzi veramente nell'astrazione. Simbolicamente, Bachelard restituisce tutta la loro importanza alle qualità e agli elementi del mondo fisico, che aveva dovuto eliminare dal processo scientifico. L'astrazione

dell'approccio scientifico non è sufficiente per comprendere il nostro ambiente, bisogna tornare all'esperienza concreta, naturale, legata all'esperienza umana e al mondo fisico. È necessario integrare intellettualmente lo sguardo sulla bellezza, le qualità della natura. Ciò significa integrare la formazione scientifica con una formazione letteraria e artistica che dimostri che un'altra visione del mondo è possibile.

**Parole chiave:** Bachelard, epistemologia, scienza, educazione, pedagogia.

### **Carlo Alessandro Caccia**

*Gaston Bachelard's Pedagogical Theory of Literature*

Gaston Bachelard's role is underrated in the international canon of literary theory. His aesthetical works could be much more enhanced by outlining their pedagogical features. In this essay, we will attempt to enhance the usefulness of Bachelard's educational model for teaching literature today, which will be further highlighted by comparing it with the pedagogical thinking conceptualized by contemporary American literary theorist David Bleich. In the first part of this essay, we will introduce the main concepts of Bachelard's and Bleich's educational theories and, in the second part, we will outline the points of affinity and divergence between them. After this comparison, Bachelard's model of reading education seems to be more balanced because it establishes a balanced relationship between text and reader and enhances the active and spiritual role of teacher and student.

**Keywords:** Theory of literature, pedagogy of literature, reader-response criticism, literary text, intersubjectivity.

Le rôle de Gaston Bachelard est sous-estimé dans le canon international de la théorie littéraire. Ses œuvres esthétiques pourraient être beaucoup plus mises en valeur en soulignant leurs caractéristiques pédagogiques. Dans cet essai, nous tenterons de mettre en valeur l'utilité du modèle pédagogique de Bachelard pour l'enseignement de la littérature aujourd'hui, ce qui sera davantage mis en évidence en le comparant à la pensée pédagogique conceptualisée par le théoricien littéraire américain contemporain David Bleich. Dans la première partie de cet essai, nous présenterons les principaux concepts des théories pédagogiques de Bachelard et de Bleich et, dans la seconde partie, nous soulignerons les points d'affinité et de divergence entre eux. Après cette comparaison, le modèle d'éducation à la lecture de Bachelard semble plus équilibré car il établit une relation équilibrée entre le texte et le lecteur et valorise le rôle actif et spirituel de l'enseignant et de l'élève.

**Mots-clés :** Théorie de la littérature, pédagogie de la littérature, critique de la réponse du lecteur, texte littéraire, intersubjectivité.

Il ruolo di Gaston Bachelard è sottovalutato nel canone internazionale della teoria letteraria. Le sue opere estetiche potrebbero essere molto più valorizzate delineandone le caratteristiche pedagogiche. In questo saggio si cercherà di valorizzare l'utilità del modello educativo di Bachelard per l'insegnamento della letteratura oggi, ulteriormente evidenziato a confronto con il pensiero pedagogico concettualizzato dal teorico letterario americano contemporaneo David Bleich. Nella prima parte di questo saggio, saranno introdotti i principali concetti delle teorie educative di Bachelard e Bleich; nella seconda parte, saranno delineati i punti di affinità e di divergenza tra di esse. Dopo questo confronto, il modello di educazione alla lettura di Bachelard sembra essere più equilibrato perché stabilisce un rapporto armonico tra testo e lettore e valorizza il ruolo attivo e spirituale di insegnante e studente.

**Parole chiave:** Teoria della letteratura, pedagogia della letteratura, critica della risposta del lettore, testo letterario, intersoggettività.

**Thibaud Choppin de Janvry**

*Le “monstrueux” pédagogique. Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?*

This article aims at studying the historical dynamics of knowledge, as understood by G. Bachelard. It more precisely focuses on the teacher-student dialectic and its interrationalism by asking the apparently trivial questions: “Who?”, “What?”, “How?” and “Why?”. We first grasp anchored and rectifying subjects, who never cease to undulate. We secondly surprise scientific thought in its “permanent state of pedagogy”, merged in a multi-layered reality that can only be detected by *deformation*. Finally, this article proposes to see the pedagogical instant through the morphological gap around which it builds, in-between *animus* and *anima*. The term “monstrous” is therefore used to express the androgynous project of pedagogy, and to sign the non-place of a *second time* – an ambiguous time of knowledge, and dreams.

**Keywords:** pedagogy, dream, imagination, animus, anima.

L'esprit est un « être à instruire », dit Bachelard, reste à savoir ce que cette instruction implique. Cet article revient sur la dynamique historique de la connaissance – sur son à-venir et donc sur son destin. Il vise à étudier la dialectique enseignante et son *interrationalisme* en posant les questions apparemment triviales : « Qui ? », « Quoi ? », « Comment ? », « Pourquoi ? ». Nous verrons alors des sujets ancrés et rectificateurs, dont l'être ne cesse d'onduler. Nous verrons surtout une pensée scientifique « en état de pédagogie permanent », ancrée dans une réalité feuilletée qui ne se laisse déceler qu'en *déformant*. Enfin, nous proposons de voir l'instant pédagogique par l'écart morphologique autour duquel il se construit, entre l'*animus* et l'*anima*. « Monstrueux », donc, pour tenter de dire le projet androgyne de la pédagogie, et pour signer le non-lieu d'une seconde *co*-naissance.

**Mots-Clés :** pédagogie, rêverie, imagination, animus, anima.

Questo articolo si propone di studiare la dinamica storica della conoscenza, così come essa è intesa da Bachelard. Più precisamente, il contributo si focalizzerà sulla dialettica tra insegnante e studente e sul suo interrationalismo, ponendo degli interrogativi apparentemente banali: “Chi?”, “Cosa?”, “Come?” e “Perché?”. In primo luogo, si tenterà di analizzare i soggetti ancorati e rettificanti, caratterizzati da uno statuo di ondeggiamento costante. Questo consentirà, in un secondo momento, di comprendere il pensiero scientifico nel suo “stato di pedagogia permanente”, fuso in una realtà multistrato che può essere individuata solo attraverso la *deformazione*. Infine, il contributo si proporrà di concepire l'istante pedagogico attraverso lo scarto morfologico attorno al quale si costruisce, tra *animus* e *anima*. Il pedagogico sarà così qualificato come “mostruoso”, nel tentativo di esprimere il progetto androgino della pedagogia, e per segnare il non luogo di un secondo tempo: quello ambiguo della conoscenza e del sogno.

**Parole chiave:** pedagogia, sogno, immaginazione, animus, anima.

**Carlos Julio Vargas**

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

Abstracts

This article examines the relation between reading, experience, and learning, based on the exercise of learning reading that Bachelard performs in his *Intuition of the Instant* about Gaston Roupnel's book *Siloë*, where his ideas about time and duration -- stemming from his academic training and the reading of Bergson's work -- are confronted. The problematics of learning is addressed, as well as the pedagogy of demonstration and imagination. It is confirmed that one learns against prior knowledge, deconstructing incorrect knowledge, and overcoming mental obstacles. Following Bachelard's experience, the possibility of a pedagogy centered on the recovery of the precise moment of learning is raised, rethinking everything that an orthodox conception of the didactic task leaves out without taking advantage of the hermeneutical richness of the learning process.

**Keywords:** Reading, learning, in-class experiment, time, imagination.

Cet article aborde le rapport entre lecture, expérience et apprentissage, basé sur l'exercice de lecture d'apprentissage que Bachelard réalise dans son texte *L'intuition de l'instant*, à propos du livre *Siloë*, de Roupnel, où il se confronte à ses idées sur le temps et la durée, qui découlaient de sa formation universitaire et de sa lecture du travail de Bergson. La problématisation dans l'apprentissage est abordée, ainsi que la pédagogie de la démonstration et de l'imagination. Il est confirmé que l'on apprend contre les connaissances antérieures, en déconstruisant des connaissances mal faites, en surmontant des obstacles mentaux. Après l'expérience de Bachelard, la possibilité d'une pédagogie centrée sur la récupération du moment précis de l'apprentissage est évoquée, repensant tout ce qu'une conception orthodoxe de la tâche didactique laisse de côté, sans tirer parti de la richesse herméneutique du processus d'apprentissage.

**Mots-clés:** Lecture, apprentissage, expérience en classe, temps, imagination.

Questo articolo discute il rapporto tra lettura, esperienza e apprendimento, sulla base dell'esercizio di apprendimento della lettura che Bachelard esegue nel suo testo *L'intuition de l'instant*, un esercizio sul libro *Siloë*, di Roupnel, dove discute le sue idee su tempo e durata derivanti dalla sua formazione accademica e dalla lettura dell'opera di Bergson. Viene affrontata la problematizzazione nell'apprendimento, così come la pedagogia della dimostrazione e dell'immaginazione. In effetti, per Bachelard si impara ponendosi contro la conoscenza precedente, decostruendo la conoscenza fatta male, superando gli ostacoli mentali. Attraverso Bachelard viene evocata la possibilità di una pedagogia centrata sul recupero del momento preciso dell'apprendimento, ripensando tutto ciò che una concezione ortodossa del compito didattico lascia da parte, senza sfruttare la ricchezza ermeneutica del processo di apprendimento.

**Parole chiave:** Lettura, apprendimento, esperienza in classe, tempo, immaginazione.



