HAL open science

Pédagogie de la raison, psychanalyse de la connaissance et culture scientifique chez Gaston Bachelard

Julien Lamy

To cite this version:

Julien Lamy. Pédagogie de la raison, psychanalyse de la connaissance et culture scientifique chez Gaston Bachelard. Bulletin de l'association des amis de Gaston Bachelard, 2009. hal-01818326

HAL Id: hal-01818326

https://hal.science/hal-01818326v1

Submitted on 19 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pédagogie de la raison, psychanalyse de la connaissance et culture scientifique chez Gaston Bachelard[1]

Julien LAMY,
Institut de Recherches Philosophiques de Lyon (IRPhiL) – Université Lyon 3

Introduction : pourquoi la psychanalyse ?

Dans ses travaux d'histoire et philosophie des sciences, Bachelard manifeste un intérêt certain pour l'étude de la formation des idées, l'histoire psychologique de l'objectivation et la psychologie de la découverte, sans sacrifier pour autant au psychologisme. Il s'agit de mettre en évidence la pluralité des conditions de la connaissance objective et de souligner qu'on ne peut réduire la pensée scientifique à une activité exclusivement logique ou technique. Il y aurait ainsi une pluralité de facteurs à prendre en considération pour comprendre la constitution d'une connaissance objective et pour rendre compte du travail effectif de la science : des conditions non seulement logiques (formalisme, mathématiques), expérimentales (protocoles, instruments, laboratoires), sociales (communauté scientifique, écoles), mais aussi psychologiques (affectivité, sujet épistémique). Or c'est dans le sillage de cette dimension psychologique, constituant l'une des originalités de l'épistémologie bachelardienne, que se joue la relation de Bachelard à la psychanalyse, surtout freudienne. Que Bachelard se réfère explicitement à la psychanalyse dans son œuvre épistémologique[2], qu'il en reprenne le vocabulaire, des principes et des concepts pour les appliquer au domaine de la philosophie des sciences, se présente d'ailleurs comme l'un des lieux communs les plus notoires du bachelardisme. Nous tenterons cependant de l'éclairer ici à nouveaux frais, car il en résulte des transformations-déformations de la théorie psychanalytique, de son champ de réflexion, et de ses objets, par prélèvement, transposition, voire « nomadisation » des concepts[3], dont il est nécessaire de mesurer les effets et de clarifier les enjeux.

Une première question se pose dès lors : dans quelle mesure peut-on s'autoriser, comme le fait Bachelard, de la psychanalyse dans le cadre d'un travail d'épistémologie, d'histoire et de philosophie des sciences ? En quel sens peut-on convoquer les principes et catégories de la théorie psychanalytique pour rendre compte de l'activité scientifique ?

Il s'agit avant tout – c'est là selon nous un point capital pour saisir les enjeux de la référence psychanalytique dans le champ épistémologique – de souligner que l'activité scientifique n'annule pas la question de l'implication du sujet dans l'élaboration de la science, malgré la volonté épistémologique manifeste au cours du 20e siècle de restreindre l'étude de la science à ses dimensions instrumentale, sociale ou logique. Si la science contemporaine – surtout la physique – est une science de laboratoire (instruments, détecteurs, appareils) hautement abstraite (formalisme mathématique) et socialisée (communauté de chercheurs), la pensée scientifique n'en met pas moins en jeu une activité attentive et finalisée du sujet.

---

[1] Cet article est paru dans le *Bulletin* n°11 de l'Association des Amis de Gaston Bachelard (2009, pp. 101-122).
[2] Nous ne traiterons pas ici de l'usage que fait Bachelard de la psychanalyse dans le champ poétique et littéraire. Sur cette question, cf. « Bachelard et la psychanalyse », *Cahiers Gaston Bachelard*, n°6, 2004.
[3] Sur la « nomadisation » des concepts entre champs disciplinaires, on se reportera avec profit à STENGERS, Isabelle (s. dir.), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Editions du Seuil, 1987.

S'engager activement dans la recherche scientifique, faire l'expérience du travail de la preuve et de la surveillance intellectuelle de soi[4], c'est risquer des modifications profondes dans sa manière de penser, vivre des modifications spirituelles par de nouvelles synthèses du savoir. La formation de l'esprit scientifique se présente alors aussi, de façon irréductible, comme *Bildung,* comme formation de soi à travers un savoir qui transforme l'expérience du sujet.

Dans cette perspective, notre premier axe d'analyse consistera à travailler la référence psychanalytique bachelardienne par un éclairage indirect, en partant de textes freudiens, notamment *« Psychanalyse » et « théorie de la libido »*[5], où Freud souligne que la psychanalyse présente trois niveaux de significations : une méthode d'investigation du psychisme inconscient, une méthode de traitement des névroses et une conception psychologique générale (métapsychologie). Il s'agira de voir si l'on peut appliquer cette grille de lecture à l'usage bachelardien de la psychanalyse, si l'on peut retrouver chez Bachelard la triple signification de la psychanalyse freudienne. Par ailleurs, selon un deuxième axe de réflexion, centré sur les enjeux de la référence à la psychanalyse, il sera question de dégager les intérêts pédagogiques et culturels de la réflexion menée par Bachelard sur les conditions psychologiques de la connaissance objective, dont se dégage une inspiration manifestement psychanalytique, bien que dégagée d'une stricte obédience à l'orthodoxie freudienne.

L'investigation de l'inconscient de la pensée rationnelle

Commençons par l'investigation de l'inconscient. Il s'agit chez Freud, à partir de l'hypothèse de l'inconscient, de mettre en œuvre une méthode d'exploration et d'analyse de processus psychiques spécifiques, constituant une dimension propre du psychisme humain. Il est question de l'activité d'un régime de fonctionnement psychique (niveau systémique), caractérisé par des représentations latentes, pouvant disparaître et réapparaître dans le champ de la conscience (point de vue descriptif) mais susceptibles de rester pourtant actives en dehors du contrôle de la conscience (point de vue dynamique). Qu'en est-il chez cependant Bachelard ? Si l'on se réfère au sous-titre de *La formation de l'esprit scientifique*, on apprend qu'il est question d'une « Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective », par conséquent d'une psychanalyse de l'objet, opérée en fonction de documents livresques, non pas d'une psychanalyse du sujet, inscrite dans le cadre du colloque singulier analyste-analysé. La psychanalyse de la connaissance objective s'applique au domaine de la « science écrite »[6], de la « pensée imprimée »[7], et se fonde sur une herméneutique de documents que Bachelard nommera « bibliomènes »[8]. Or ce qu'il faut notamment retrouver dans la science constituée, déposée dans des livres, ce sont les indices de la science en tant qu'elle était en train de se faire, dans sa progression et sa lente élaboration. C'est ce qu'indiquait déjà Bachelard en 1929 dans *La valeur inductive de la Relativité*[9] : ne disposant pas des confidences du savant, qui

---

[4] Sur ces deux notions, cf. BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, Paris : PUF, « Quadrige », 3e édition, 1998 [1949], chapitres III et IV, intitulés respectivement « Rationalisme et corrationalisme. L'union des travailleurs de la preuve » et « La surveillance intellectuelle de soi ».

[5] FREUD, *« Psychanalyse » et « théorie de la libido »,* GW, XIII, 210 ; cité in P.-L. Assoun, *Psychanalyse*, Paris : PUF, 1997, p. 41.

[6] Cf. BACHELARD, *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, Paris : PUF, 1951, pp. 6-7.

[7] *Ibid*.

[8] *Ibid.*

[9] Cf. BACHELARD, *La Valeur inductive de la Relativité*, Paris : J. Vrin, 1929, pp. 8-9.

permettraient de retracer directement la « marche de l'invention », son « dynamisme » et ses « premières suggestions », l'épistémologue doit se contenter des œuvres, à travers lesquelles il lui faut essayer de retrouver la « préparation épistémologique complète » et l'« impulsion épistémologique » d'une découverte. Il faut identifier la pensée « dans ses tâtonnements, dans ses défaites, dans ses erreurs, dans ses espérances », plutôt « que dans le brillant éclat d'une construction logique fermée sur elle-même, portant partout la marque de son achèvement »[10].

On entre ainsi dans le cadre d'une archéologie, voire d'une généalogie de la pensée scientifique, consistant à retrouver les traces de l'action de certaines forces psychiques – parce que « la pensée est une force […] pas une substance »[11] – dont Bachelard dit dès les premières lignes de *La formation de l'esprit scientifique* qu'elles peuvent être confuses et hésitantes. C'est que les résultats diffusés dans les ouvrages et les données de la science constituée tendent à nous faire oublier le lent cheminement, les hésitations et les premières ébauchent qui ont orienté le travail du savant. C'est pourquoi Bachelard accorde une importance capitale à l'histoire des sciences, qui s'efforce de rendre compte des étapes qui ont permis une découverte ou l'élaboration de nouveaux concepts scientifiques. Par ailleurs, la progressivité de la connaissance scientifique fait apparaître l'impossible évacuation de toutes les idées confuses. C'est la dimension des obstacles épistémologiques, qui permettent de rendre compte de la persistance de certaines idées fausses ou inadéquates. L'erreur n'est pas toujours à mettre au compte de la réalité extérieure et de sa prétendue irrationalité. Le psychisme peut être bloqué par des idées, des images et des tendances qui empêchent la progression de la connaissance scientifique.

Nous touchons alors au domaine qui nous intéresse ici et que la psychanalyse de la connaissance objective prend comme champ d'investigation. Il va s'agir de retrouver et d'identifier les lenteurs et les inerties de l'esprit lui-même. Les obstacles épistémologiques opèrent comme révélateurs, non seulement des résistances inhérentes à l'esprit humain (pesanteurs subjectives), mais aussi et indirectement des valeurs rationnelles d'une construction théorique (catalyseurs objectifs). C'est ainsi que se met en œuvre l'investigation des « conditions psychologiques des progrès de la science »[12], par le repérage dans l'acte même de connaître des « causes d'inertie »[13] de la pensée scientifique. Si l'on essaye de synthétiser les développements bachelardiens – ce qui revient à schématiser à grands traits – on peut retenir ici de la pluralité des obstacles épistémologiques deux types de blocage : les valorisations affectives et les habitudes intellectuelles.

Bachelard souligne qu'il n'y a pas au départ d'idée qui soit neutre, d'emblée objective. D'un point de vue psychologique, toute idée est toujours déjà valorisée, toute idée se double d'une valorisation. L'expérience première, par exemple, est une figure archétypique des valorisations psychologiques et affectives : nous sommes spontanément animés par une sorte de « curiosité naïve »[14], dans un « état concret où l'esprit s'amuse des premières images du phénomène »[15]. Or ces premiers attachements au phénomène déforment notre jugement, en

---

[10] *Ibid*.
[11] BACHELARD, « Le problème philosophique des méthodes scientifiques », in *L'engagement rationaliste*, Paris : Vrin, 1972, p. 36.
[12] BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1993 (1939), p. 13.
[13] *Ibid.*
[14] *Idem,* p. 9.
[15] *Idem*, p. 8.

sorte que la psychanalyse de la connaissance, bien plus qu'à nos phobies (auxquelles s'attache la psychanalyse classique), doit s'attacher à critiquer nos *philies*, nos attachements immédiats, nos valorisations irraisonnées. L'investigation de l'inconscient de la raison, du point de vue descriptif, concerne en ce sens le caractère latent des images premières, des rêveries et des premiers émerveillements, désignant comme première tâche de la pensée objective la critique radicale de la sensation, des idées communes, de la pratique ou encore du langage[16]. En outre, du point de vue dynamique et systémique, il s'agit respectivement du caractère actif de ces premières pensées confuses et du régime psychique inconscient qu'elles impliquent.

Les « thérapies » de la raison : des névroses aux logoses

Cependant, si l'on considère la deuxième acception de la psychanalyse, peut-on légitimement parler de thérapie de la raison ou ne s'agit-il là que d'une métaphore ? Pour Freud, l'une des finalités essentielles de la psychanalyse réside en effet dans sa visée thérapeutique : intervenir pour changer quelque chose chez le sujet névrosé. Par l'exploration des formations inconscientes et des élaborations psychiques névrotiques, il s'agit de mettre au jour les modalités conflictuelles des pulsions et du refoulement, pour délester le psychisme de ses lourdeurs et permettre au sujet de se libérer, d'affronter ses possibilités et de se dépasser. C'est le sens des techniques psychologiques que Freud mettra en place, telle que l'écoute et la *talk cure*. Toutefois, si l'on peut parler de « thérapie » avec Bachelard, c'est du point de vue de l'acquisition des connaissances par un sujet, qu'il soit question de l'enseignement au sens strict (transmission de connaissances d'enseignant à enseigné) ou de ce qu'il nomme « enseignement virtuel »[17] (enseignement qu'un esprit se donne à lui-même). Or la nécessité d'une psychanalyse spécifique, dans le contexte pédagogique, se justifie par le fait que « la relation psychologique de maître à élève est une relation facilement pathogène »[18]. Comme le montre Bachelard dans *Le rationalisme appliqué*, l'un des facteurs pathogènes principaux de l'éducation réside dans la sévérité et l'enseignement dogmatique – autrement dit dans une surveillance autoritaire, propre à bloquer le « besoin de progrès »[19] du psychisme. Mais cette critique de la sévérité dogmatique n'est pas pour Bachelard l'occasion d'une apologie du libre développement de la spontanéité, excès inverse de l'abus de pouvoir du maître. C'est le besoin de dynamiser le sujet-enseigné que Bachelard veut mettre en exergue. Si l'enseignement rationaliste se joue dans « l'application d'un esprit sur un autre »[20], on comprend que cette application puisse être pathogène, dans la mesure où l'enseignant peut constituer un obstacle, non pas à la transmission des savoirs en tant que tels, mais à l'évolution du psychisme enseigné.

Pour approfondir et préciser ces réflexions, nous nous réfèrerons à un texte peu étudié, datant de la même période que *La formation de l'esprit scientifique*. Il s'agit d'une conférence faite en 1939 à l'Ecole des Hautes Etudes de Gand, intitulée « La psychanalyse de la

---

[16] BACHELARD, *La psychanalyse du feu*, Paris : Gallimard, « Folio Essais », 1949 (1939), pp. 11-12.
[17] BACHELARD, *Le rationalisme…,op. cit.,* p. 14.
[18] BACHELARD, *La formation…, op. cit.*, p. 19.
[19] BACHELARD, *Le rationalisme…,op. cit.,* p. 72.
[20] *Idem*, p. 12.

connaissance objective »[21]. Bachelard se propose d'y dégager, sous une forme abstraite, les leçons fondamentales de la psychanalyse, dans le but de les appliquer « aux efforts de la connaissance »[22] et de penser les conditions d'une « sublimation de la connaissance scientifique »[23].

Ce qui nous interpelle d'emblée dans ce texte est la volonté bachelardienne de mettre en correspondance les champs psychanalytique et épistémologique, en considération de ce que peut être le pathologique dans le domaine de la culture. Et Bachelard de préciser que les troubles psycho-culturels se présentent comme des logoses[24]. Si la psychanalyse freudienne s'attache aux névroses, comprises comme troubles de la sensibilité dont la source se trouve dans l'enfance, la psychanalyse de la connaissance traite des logoses, c'est à dire des troubles du raisonnement, dont la formation remonte plutôt à l'adolescence[25] et dont la source, notamment par l'intermédiaire de l'enseignement, réside dans « la pseudo-culture d'une éducation fermée »[26].

Nous voyons alors se dévoiler toute l'importance de l'enseignement pour la culture et les progrès de l'intelligence. L'action sociale névrosante, qui détermine selon la psychanalyse classique des obstacles au développement d'un individu, se trouve un pendant dans la culture scientifique : c'est l'action sociale de l'enseignant, qui peut constituer un frein au développement psycho-culturel du sujet enseigné et bloquer son évolution. Selon Bachelard, la pédagogie « classique » consiste à adapter l'individu à « une société bien définie, à une raison constituée, à un patrimoine intellectuel sûr »[27]. Il faut comprendre par-là que l'enseignement, de façon traditionnelle, consiste à transmettre des connaissances établies à des sujets considérés comme achevés, du moins en principe. L'image du vase vide que l'on remplit, chère à la sophistique, serait à même de symboliser cette vision classique de la pédagogie. On pourrait alors penser que la célèbre remarque inspirée par Montaigne – une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine – pourrait fonder, sur la base d'une autre imagerie, une éducation alternative : au lieu de remplir un vase, il s'agirait de façonner une matière brute. Mais il n'en est rien pour Bachelard, car « une tête bien faite est malheureusement une tête fermée […] un produit d'école »[28]. La structure psychique, loin d'être un contenant en attente d'être rempli ou une matière brute en attente d'une forme, est compliquée, configurée par des complexes et des noyautages : il y a déjà au départ, comme nous l'avons déjà évoqué, des valorisations affectives, des attachements irraisonnés, des jugements déformés.

---

[21] BACHELARD, « La psychanalyse de la connaissance objective », in *Annales de l'École des Hautes Etudes de Gand*, 1939.
[22] *Idem*, p. 3.
[23] *Ibid.*
[24] *Idem*, p. 9.
[25] Bachelard se demande même si les obstacles épistémologiques n'ont pas des correspondances en termes de logoses. Si tel était le cas, chaque type d'obstacle épistémologique (réalisme, animisme, etc.) aurait sa logose correspondante. L'intuition bachelardienne, que le philosophe ne parvient pas à formaliser, lui fait cependant penser que le réaliste enchaînerait trop les connaissances, pendant que le nominaliste ne les enchaînerait pas assez.
[26] BACHELARD, « La psychanalyse de la connaissance objective », *op. cit.*, p. 9. .
[27] *Idem*, p. 12.
[28] BACHELARD, *La formation…*, *op. cit.*, p. 15. Pour une analyse de l'usage polémique que Bachelard fait de l'image de la tête bien faite, en rapport à Montaigne, cf. notre étude : « Tête bien faite ou tête à refaire ? Imaginaire et rationalité de l'éducation ouverte », *Cahiers Gaston Bachelard*, n° 9, 2007.

Dans cette perspective, comme c'est le cas pour les névroses, les *logoses* relèveraient d'une double étiologie, biologique et sociale : du point de vue biologique, il s'agit de la base affective de toute activité psychique ; du point de vue social, il est question de l'action autoritaire et psycho-bloquante de l'enseignant. Le but de la psychanalyse de la connaissance sera donc de déterminer les conditions d'une « catharsis intellectuelle et affective »[29]. Il s'agit de permettre au sujet de rompre avec ses complexes culturels, de dépasser sa première culture contingente, de désapprendre ses méthodes scolaires, par un effort prolongé de vigilance polémique et d'ironie autocritique. La « cure psychanalytique »[30] et la « psycho-thérapeutique culturelle »[31] dont Bachelard s'efforce de déterminer les principes se présentent alors comme les moyens d'une « éducation intellectuelle cathartique »[32]. Elles devront rendre possible et favoriser une dynamique ouverte de la personnalité culturelle.

Cependant, en quoi peut consister concrètement une pédagogie ouverte et dynamique dans le champ scientifique et quels vont y être les schèmes inducteurs de culture ? Pour cerner ces deux questions, qui portent directement sur l'enseignement scientifique, il nous paraît nécessaire d'interroger au préalable l'idée d'une métapsychologie bachelardienne.

La « métapsychologie » bachelardienne

Dans la psychanalyse classique, la métapsychologie désigne une conception psychologique générale. On entre dans ce que Freud caractérise comme étant « la superstructure spéculative de la psychanalyse »[33], c'est à dire l'étude théorique des processus inconscients dans leur dynamique, leur économique et leur topique[34]. On touche aux représentations abstraites et générales censées décrire et expliquer l'économie générale comme le fonctionnement de l'esprit. Dans sa deuxième topique, Freud différencie notamment trois instances psychiques, en termes de fonctions : le ça, le moi et le surmoi. Le *moi* désigne la couche la plus superficielle de l'esprit – pour schématiser, notre personnalité de la vie quotidienne – dont la fonction est une certaine adaptation au monde extérieur et à la réalité sociale. Le *ça,* en tant que pôle de la vie pulsionnelle et de la satisfaction de tous les désirs, constitue au contraire selon Freud « la partie obscure [et] impénétrable de notre personnalité »[35], amorale, désorganisée et chaotique. Reste une dernière instance psychique, le *surmoi*, dépositaire des normes sociales et des jugements de valeur, qui divise le *moi* de l'intérieur. Il s'agit de ce qu'on désigne comme « conscience morale »[36], qui « dérive de l'influence exercée par les parents, les éducateurs, etc. »[37].

Dans cette description du fonctionnement normal du psychisme, le *moi* se présente comme l'objet d'un conflit permanent entre le principe de plaisir et le principe de réalité, entre les demandes de satisfactions pulsionnelles du *ça* et le respect des interdits socio-

---

[29] BACHELARD, *La formation…*, *op. cit.*, p. 15, p. 18.
[30] BACHELARD, *Le rationalisme…, op. cit*., p. 72.
[31] BACHELARD, « La psychanalyse de la connaissance objective », *op. cit*., p. 8.
[32] *Idem*, p. 3.
[33] FREUD, *Ma vie et la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1928, p. 49.
[34] Cf. FREUD, *Ma vie…, op. cit*., p. 92.
[35] FREUD, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1936, p. 103.
[36] Cf. FREUD, *Psychanalyse et médecine, op. cit*., p. 190.
[37] FREUD, *Nouvelles conférences…*, *op. cit.*, p. 94.

culturels du *surmoi*. Et Freud de préciser que dans ce contexte « la psychanalyse est un procédé qui facilite au moi la conquête progressive du ça »[38].

Dans quelle mesure Bachelard réinvestit-il la dimension des instances psychiques de la métapsychologie freudienne ? Et en quel sens la psychanalyse de la connaissance pourrait-elle favoriser l'avènement du sujet épistémique comme moi rationnel[39] ?

La base affective qui détermine les valorisations en prise sur l'expérience immédiate nous semble bien désigner chez Bachelard ce qui relève chez Freud de l'instance du *ça*. Les premières tentatives d'abstraction, empreintes de représentations concrètes et imagées, sont gouvernées par des intérêts que Bachelard place à la base de toute culture, même intellectuelle. Nous pouvons sur ce point saisir dans toute sa force l'originalité de l'épistémologie bachelardienne : le sujet de la science n'est pas un pur sujet, neutre, débarrassé de toute influence corporelle et affective. Comme le souligne Bachelard :

> « La pensée commence par un dialogue sans précision où le sujet et l'objet communiquent mal, car ils sont tous deux des diversités dépareillées […] Rien ne nous est pleinement et définitivement donné, pas même nous-mêmes à nous-mêmes »[40].

Le sujet épistémique n'est pas donc d'emblée achevé, constitué par des structures mentales prêtes à s'appliquer à la matière brute de l'expérience. Alors même que dans la tradition rationaliste le sujet pensant est de droit constitué, comme *cogito* chez Descartes ou comme sujet transcendantal chez Kant, chez Bachelard la constitution du sujet rationnel est indissociable d'une relation à un objet de l'expérience, qui lui-même n'est pas d'emblée objectif. Le sujet et l'objet, la raison et l'expérience, se déterminent par relation réciproque et co-variation. C'est tout le sens du rationalisme appliqué[41]. Il en résulte que le « moi rationnel » n'est pas un sujet désincarné, transparent à lui-même, marqué par la claire conscience de la « lumière naturelle » : il se pense comme « conscience de rectification »[42]. L'institution du sujet en tant que sujet rationnel fait écho à l'historicité de la connaissance scientifique : elle est jalonnée par des étapes et des ruptures, par un travail de réduction et d'abstraction.

Ainsi, paradoxalement, connaître c'est d'abord se rectifier soi-même, non pas acquérir des connaissances. S'engager dans l'activité scientifique, c'est avant tout modifier sa manière de penser et se transformer soi-même, en opérant une nouvelle synthèse du savoir. Pour paraphraser Freud, nous dirions que là où était le *ça*, le moi rationnel doit advenir. C'est à ce niveau que nous retrouvons chez Bachelard la notion de *surmoi,* comme « surmoi de la cité scientifique »[43] ou « surmoi culturel », permettant l'advenue de la « personnalité culturelle consciente à la fois de sa liberté de culture et de la responsabilité de sa surveillance »[44]. Bachelard reprend l'idée freudienne du surmoi comme « instance observatrice », comme juge intérieur qui détermine une division du sujet, mais pour lui la division du sujet est une

---

[38] Cf. FREUD, *Essais de psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1933, pp. 225-226.
[39] Nous trouvons justement cette désignation dans *Le rationalisme appliqué, op. cit.*, p. 51.
[40] BACHELARD, « Idéalisme discursif », 1934-1935, in *Études*, Paris : Vrin, 2002 [1970], p. 77.
[41] Cf. BACHELARD, *Le rationalisme…, op. cit*., notamment le chapitre 1 : « La philosophie dialoguée ».
[42] BACHELARD, *Le rationalisme…, op. cit.*, p. 51.
[43] *Idem*, p. 70.
[44] *Idem*, p. 73.

condition positive de la culture. Le surmoi culturel n'est pas fondamentalement désigné par une activité de censure, déterminant des interdits, mais par une activité de surveillance qui doit conduire le sujet à se diviser lui-même et à instituer en lui-même une « vie franchement dialoguée »[45]. Au dogmatisme de la censure, qui interdit, brime, bloque, provoquant un refoulement névrotique, doivent se substituer une surveillance intellectuelle de soi et un refoulement conscient. Comme l'indique *La psychanalyse du feu*[46] :

> « 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 »[47].

Avec l'idée que le refoulement doit devenir conscient, nous touchons au cœur de la conception bachelardienne de la culture. Bachelard s'efforce de nous donner à comprendre la nécessité, d'un point de vue pédagogique, de passer d'un surmoi socio-culturel inconscient et dogmatique à un surmoi intellectuel, caractérisé par des normes dont on comprend les raisons. Il faut « intellectualiser les règles de culture »[48], car le surmoi immédiat est déterminé par les figures concrètes des parents et des éducateurs, par des individus particuliers, ce qui l'entache de dogmatisme et de contingence. Il faut donc dépersonnaliser le surmoi, l'instaurer en fonction d'un système de normes rationnelles claires et coordonnées, comprises dans leur nécessité intrinsèque. Ce n'est qu'ainsi que le surmoi culturel peut déterminer des « motifs de croissance »[49] et que sa fonction devient toute positive : polariser le moi rationnel par une double exigence de surveillance intellectuelle de soi et d'ouverture sur un besoin de progrès. Le sujet doit se diviser lui-même en intériorisant de façon consciente les valeurs. C'est ainsi qu'il peut prétendre à la conscience de rationalité, qui est à la fois conscience critique de l'ordre des connaissances et conscience de la nécessité interne d'une pensée. Sans cette conscience, le savoir n'est qu'érudition (acquisition passive des résultats de la science), la culture simple mimétisme.

Pédagogie de la raison et culture scientifique

Toutefois, comment s'institue le sujet de la conscience de rationalité ? Est-il question d'une normalisation continue du sujet empirique ou y a-t-il au contraire une véritable rupture psycho-épisétmologique ?

Ce questionnement nous précipite dans le champ d'une pédagogie articulée à une « psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion »[50], rejoignant la dimension de l'obstacle épistémologique, cette fois-ci dans le domaine de l'éducation : si la connaissance objective se constitue par dépassement des pesanteurs propres à l'esprit, l'enseignement

---

[45] *Idem*, p. 71.
[46] Cf. BACHELARD, *La psychanalyse du feu, op. cit.*, pp. 170-172.
[47] *Idem*, pp. 170-171.
[48] BACHELARD, *Le rationalisme, op. cit.*, p. 71.
[49] *Idem*, p. 72.

scientifique consiste à faire revivre au sujet enseigné les différentes étapes qui ont permis le passage de la pensée confuse et non-coordonnée à la pensée claire et cohérente dans ses principes. Le vecteur de la pédagogie bachelardienne correspond au vecteur de sa théorie de la connaissance objective : le savant conquiert l'objectivité, l'étudiant doit parcourir ce cheminement pour re-saisir la nécessité et la composition du savoir.

Le passage du sujet empirique au sujet rationnel se double alors d'une distinction entre mémoire et habitudes d'un côté, raison et vigilance critique de l'autre. Dans le cadre d'un enseignement réduit à la transmission de savoirs positifs, à la diffusion des résultats de la science, sans mise en perspective de leur genèse épistémologique, la pédagogie se contente de transmettre des connaissances particulières et d'inculquer des règles qui deviennent vite des automatismes de la raison. Les connaissances déterminent alors un patrimoine intellectuel sûr, appuyé sur l'autorité des maîtres et de la communauté scientifique. De sorte que pour sortir du cadre d'une « épistémologie fermée »[51], pour déterminer une culture dynamique, il est nécessaire d'insister sur la compréhension des erreurs personnelles. Paradoxalement, se tromper est la condition du comprendre et de l'apprendre. C'est ce que dit clairement l'article *Idéalisme discursif* :

> « 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 […] Il faut errer pour aboutir […] On ne doit donc pas hésiter à inscrire à l'actif du sujet son expérience essentiellement malheureuse. La première et la plus essentielle fonction du sujet est de se tromper. Plus complexe sera son erreur, plus riche sera son expérience »[52].

« Il faut errer pour aboutir », voilà un axiome pédagogique et culturel sur lequel on n'aurait pas fini de méditer ! Apprendre, c'est avant tout se tromper, désapprendre pour mieux comprendre. L'enseignement scientifique ne peut se contenter de transmettre les données de la science constituée, car il s'agit là des résultats de longs processus, d'itinéraires intellectuels jalonnés d'essais et d'erreurs, de tâtonnements, de réussites et d'échecs. On re-saisit par-là tout l'intérêt de l'histoire et de la philosophie de sciences, qui s'efforcent de restituer la lente constitution des concepts et des pensées scientifiques. On apprend de ses erreurs et des erreurs des autres, car la compréhension de l'erreur dégage la nécessité d'une constitution objective. Si l'objectivité est une conquête, la compréhension requiert de re-parcourir les cheminements d'objectivation des idées et d'en faire une synthèse. L'enseignement et la culture scientifiques impliquent en ce sens la compréhension du caractère nécessaire d'une théorie ou d'une doctrine, sans quoi on ne transmet que des techniques et des automatismes qui ne sollicitent que la mémoire[53]. Les actes d'enseigner et d'appendre sont ainsi solidaires d'une conscience

---

[50] BACHELARD, *La formation…, op. cit*., p. 18.
[51] BACHELARD, « La psychanalyse de la connaissance objective », *op. cit*., p. 12.
[52] BACHELARD, « Idéalisme discursif », in *Etudes*, Paris : Vrin, 2002 [1970], pp. 78-79.
[53] Un rapprochement avec la question de la conscience morale semblerait ici possible et fécond. Les actes justes, comme l'avaient déjà vu les stoïciens ou même Kant, ne découlent pas nécessairement d'une claire conscience morale. On peut poser un acte ayant tous les signes extérieurs de la moralité – nous ne tenons pas compte ici de la ruse volontaire – sans pour autant agir en pleine conscience de la nécessité morale de l'action. Il n'y a peut-être qu'imitation mécanique d'un modèle (reproduction) et simple conformité extérieure à la norme.

de savoir[54]. L'enseignement scientifique implique une dialectique de psychologisme et de non-psychologisme[55], d'implication et de rectification du sujet. La tâche de l'enseignant est alors double : apprendre à penser par soi-même selon des règles impersonnelles et transmettre des connaissances dans leur évolution et nécessité interne. Il s'agit d'enseigner l'impersonnel, d'apprendre au sujet à se diviser lui-même. On entre dans le domaine de ce que Bachelard nomme une « logique psychologisée »[56]. Il s'agit d'ordonner et de hiérarchiser les idées, de déterminer les pensées actives dans la culture, afin d'atteindre à un « psychologisme travaillé, psychanalysé, normalisé »[57] Dans le champ de la science, le sujet et la raison se divisent et se pluralisent. Devenir le sujet du verbe connaître c'est, en passant de la connaissance commune à la connaissance scientifique, vivre un progrès spirituel.

Dans cette perspective, il nous faut néanmoins remarquer que la culture scientifique n'est pas *in fine* annihilation de toute valorisation. Si toute objectivation se double d'une trajectoire psychologique et si, comme le pense Bachelard, « tout est passion chez l'homme »[58], si « l'homme est une création du désir, non pas une création du besoin »[59], alors il s'agit de transmuter ou de sublimer, par une surveillance intellectuelle de soi et par un refoulement conscient, le désir inscrit au cœur de l'homme, pour en faire le moteur d'une culture vivante et ouverte. La culture scientifique contemporaine, hautement intellectualisée et abstraite, ne saurait évacuer toute valorisation, tout désir et tout intérêt. On comprend en ce sens dans quelle mesure le rationalisme est désigné par Bachelard comme un engagement, de même que la raison se présente comme une valeur.

Dans un tel contexte, la psychanalyse de la connaissance objective, en investissant deux champs d'application – épistémologique et pédagogique – se présente comme une propédeutique nécessaire de la culture scientifique. Mais, au-delà de la rectification du sujet, demeure la difficile tâche de dynamiser sa propre culture. La culture scientifique doit nous donner des raisons d'évoluer, de remettre en question nos connaissances et nos pratiques, car dans la culture scientifique « la raison est quotidienne »[60], les motifs de cultures permanents. Comme le dit encore Bachelard : « Nous sommes des travailleurs, nous devons êtres des travailleurs, nous devons êtres conscients de l'actualité de notre travail. La nuit est en nous, nous ne sommes jamais en plein éveil, et naturellement nous ne savons jamais si nous sommes en pleine lumière »[61]. Il y a là de quoi méditer, de quoi rester optimiste tout autant que modeste. Il s'en dégage une tâche indéfinie, à la fois critique et positive, un double travail de réduction (vigilance, contrôle, responsabilité) et d'induction (confiance, ouverture, liberté) du psychisme en devenir de culture. Dans l'horizon du surrationalisme et du nouvel esprit scientifique se dessine ainsi un *idéal régulateur* pour un nouvel esprit pédagogique, une « pédagogie de l'ouverture », une « éducation inventive », dont Bachelard pose encore plus explicitement les jalons avec *La philosophie du non*.

---

[54] Bachelard insistera sur le fait qu'enseigner est le meilleur révélateur de la vitalité de notre culture.
[55] Cf. BACHELARD, *Le rationalisme…, op. cit*., chapitre II.
[56] BACHELARD, « La psychologie de la raison », 1938, in *L'engament…, op. cit*., p. 28.
[57] *Ibid.*
[58] BACHELARD, *L'activité rationaliste…, op. cit*., p. 4.
[59] BACHELARD, *La psychanalyse du feu, op. cit*., p. 38.
[60] BACHELARD, *Le rationalisme…, op. cit*., p. 31.
[61] BACHELARD, « Premier entretien public », in *L'homme devant la science*, Neuchâtel : La Baconnière, 1952, p. 194.