

Jerome BRUNER

Car la culture donne forme à l'esprit

**De la révolution cognitive
à la psychologie culturelle**

Traduit de l'anglais
par Yves Bonin

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

La psychologie culturelle de Jerome Bruner et son impact sur la pédagogie

« Ce qui est unique pour l'homme est que son développement en tant qu'individu dépend de l'histoire de son espèce – pas de l'histoire qui est reflétée en gènes et chromosomes, mais plutôt de celle qui est reflétée dans une culture qui est à l'extérieur de sa vie et qui dépasse la capacité de chaque individu. Le développement de l'intellect est alors un développement qui est soutenu par l'extérieur. Et comme toute culture, et particulièrement une culture évoluée, dépasse les capacités de chaque individu, les limites individuelles sont par définition plus vastes qu'elles ne l'ont jamais été pour une seule personne auparavant. Les limites du développement intellectuel dépendent en effet de la manière dont une culture aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder ». ⁽¹⁾

Cette citation de Jerome Bruner, qui date de 1971, est déjà un précurseur de la deuxième phase de «la révolution cognitive», celle qui allait introduire l'orientation culturelle de la psychologie cognitive.

Est en marche depuis la fin des années 1950 ce qu'on appelle la *révolution cognitive*. Cette nouvelle « science de l'esprit » qui a modifié notre regard sur les processus d'apprentissage⁽²⁾ a débuté avec un changement de perspective. Au lieu d'étudier le comportement observable – l'objet du *behaviorisme* –, les psychologues se sont intéressés au fonctionnement de l'esprit, *the mind*. Les premiers efforts conduisaient à concevoir l'apprentissage comme un « traitement de l'information », à la façon d'un ordinateur. Pour de nombreux psychologues, et notamment Jerome Bruner⁽³⁾, cette première approche était trop réductrice. En s'associant à d'autres sciences humaines, il fallait plutôt chercher à comprendre la manière dont l'homme construit ses significations, la façon dont l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture.

Selon Bruner, « *c'est la participation de l'homme à la culture, et la réalisation de ses forces mentales au travers de la culture qui interdisent de construire une psychologie fondée sur le seul individu*⁽⁴⁾ ». La culture devient ainsi un « tool-kit », une boîte à outils, qui sert de support pour donner sens à la réalité, la langue étant l'outil le plus important. La culture, dans ce sens large, a donc un rôle constituant dans le développement de la cognition humaine. « [...] *la culture et la recherche du sens sont la main qui façonne, tandis que la biologie exerce des contraintes que la culture peut souvent dénouer*⁽⁵⁾ ».

Cette psychologie culturelle s'intéresse donc à la relation entre le fonctionnement cognitif et l'environnement social, institutionnel et historique. « *La manière dont nous vivons, qui est culturellement adaptée, dépend entièrement de significations et de concepts qui nous sont communs, tout comme elle dépend des modes de discours que nous partageons et qui nous permettent de négocier les différences qui peuvent paraître dans les significations et les interprétations*⁽⁶⁾. » L'une des fonctions de l'éducation est donc, selon Bruner, de doter les apprenants des systèmes symboliques nécessaires pour « négocier le sens ».

Et il précise : « *toute pratique éducative qui se propose d'accroître la puissance de l'esprit doit mettre au centre de son activité de "penser l'acte de penser"*⁽⁷⁾. »

C'est donc au rôle constitutif du concept de *culture* qu'il faut réfléchir. Les enseignants sont partie prenante de cette réflexion car ils sont responsables de la *culture* qu'ils proposent dans leurs cours. Ce lien entre apprentissage et environnement est d'une importance capitale. Ce cadre théorique est fécond pour penser les interactions sociales et sémiotiques à l'école comme à l'université. Il invite l'enseignant à revisiter son rôle, sa conception du savoir et la façon dont il soutient et outille les élèves pour qu'ils puissent donner du sens aux savoirs que l'école doit transmettre. Cette perspective nous incite à revenir sur certaines habitudes et à relever des défis multiples.

Premier défi

Traditionnellement, le savoir est conçu comme une entité statique, un « produit » abstrait, que l'élève ou étudiant doit mémoriser. La psychologie culturelle proposée par Bruner met la *recherche du sens* au centre du questionnement et de l'apprentissage et souligne que la signification naît de l'usage. Le sens dépend du contexte, « la culture étant toujours locale », selon l'expression de Clifford Gertz, cité par Bruner⁽⁸⁾. C'est donc la compréhension et la question du sens qui sont au centre d'une nouvelle démarche scientifique. Le savoir est une construction sociale et culturelle, ce qui remet en cause la conception traditionnelle de l'objectivité.

Un premier défi consiste à porter un autre regard sur le *savoir en construction* et à concevoir celui-ci comme un processus dynamique et non pas statique, situé dans un contexte. Cela demande

à l'enseignant de repenser le savoir à enseigner pour le transformer en des situations dynamiques permettant aux élèves de se familiariser avec ce savoir nouveau par une activité à laquelle ils peuvent participer, guidés par l'enseignant. Dans un domaine donné, il s'agit de comprendre les questions qu'on se pose, les outils d'analyse qu'on utilise, les concepts clés qui structurent l'ensemble... L'enseignant, qui connaît *la pratique du savoir* concerné, guide la recherche du sens et fournit aux apprenants des outils et des stratégies pertinentes. Au lieu d'apprendre par cœur une règle d'orthographe ou de grammaire, par exemple, on examine comment elle fonctionne, en essayant de formuler la règle. Au lieu d'apprendre par cœur l'analyse d'un texte, on apprend à analyser celui-ci. « *Connaître est un processus et non pas un produit* », nous rappelait Bruner déjà en 1966⁽⁹⁾!

L'enjeu pédagogique consiste à choisir des activités et des supports aussi « incarnés » et contextualisés que possible pour que les élèves aient la possibilité de « se connecter » et de participer dans le processus d'exploration et d'élaboration de la signification. Une fois cette recherche engagée, par « une intention et une attention conjointe », vient la phase de la vérification et de la généralisation. De cette façon, on combine une pensée interprétative, subjective avec une pensée explicative, objectivée. Pour susciter ces activités cognitives auprès des apprenants, quels qu'ils soient, il faut proposer des activités dans lesquelles le savoir se trouve en quelque sorte incorporé. Une culture doit rendre ses membres capables de *faire* quelque chose avec le savoir appris, et doit donc développer leur aptitude à agir, « l'agentivité » ou « *agency* » selon le terme de Jerome Bruner.

Deuxième défi

Un deuxième défi consiste à porter un autre regard sur l'élève qui apprend. Le sens n'est pas un déjà-là, le sens doit être construit par chacun, à partir de ce qu'il est. Le cheminement d'un apprenant dépend de son histoire, de l'idée qu'il se fait de ses capacités intellectuelles, de ses capacités pour apprendre. Il devient donc capital de faire adhérer les élèves au projet qui est leur propre apprentissage à l'école ou à l'université.

Le concept d'*intersubjectivité*, central chez Bruner (terme emprunté à Colwyn Trevarthen) nous aide à penser cette relation dans l'apprentissage. Établir l'intersubjectivité en classe vise à connaître les attentes mutuelles, à établir la confiance, à veiller à ce que chacun se sente rassuré par rapport aux ressources disponibles (y compris humaines) et soit donc dans des conditions optimales pour oser relever les défis de l'apprentissage proposé. Un contrat d'intersubjectivité, c'est une entente entre deux partenaires : l'enseignant doit donc spécifier non seulement ce qu'il attend des élèves, mais également ce que les élèves peuvent attendre de lui. Les « règles du jeu » concernent à la fois *l'affectif* (se sentir sollicité et rassuré), *le cognitif* (être intellectuellement outillé pour apprendre) et *le relationnel* (être en interaction, pouvoir prendre la parole, écouter). C'est dans ces conditions que les « esprits » peuvent se rencontrer et s'ajuster en « négociant » les significations par un travail de mise à l'épreuve avec les savoirs reconnus.

L'établissement de la confiance – la confiance en autrui aussi bien que la confiance en ses propres capacités de réussir – suscite participation et motivation. Dans cette perspective, *apprendre* n'est pas un acte solitaire. C'est dans l'espace même des activités et du dialogue que le sens s'élabore, y compris le sens de l'activité elle-même.

L'enjeu pédagogique est d'aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses propres yeux. Cela passe par la mise en œuvre des conditions affectives, cognitives et relationnelles nécessaires pour apprendre. L'activité cognitive émerge dans les espaces relationnels qui la rendent possible.

Troisième défi

Le dernier défi concerne la réflexivité et les modes de pensée que les apprenants doivent maîtriser pour pouvoir donner du sens et agir. L'aptitude à agir, *l'agency*, concerne également le contrôle de nos propres activités mentales, et donc la capacité à nous retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé et à envisager des alternatives⁽¹⁰⁾. La psychologie culturelle de Bruner est une psychologie interprétative, mais qui cherche en même temps des règles pour créer des significations⁽¹¹⁾. Pour lui, il y a deux formes fondamentales de pensée : l'interprétation et l'explication. Le narratif exprime le sens sur un mode interprétatif et contextualisé, par opposition au mode explicatif qui est décontextualisé. Le mode interprétatif ne produit pas un savoir scientifique, mais ce mode de pensée est néanmoins important pour créer les « récits » alternatifs sur lesquels la science peut porter un jugement par la suite. Sans nos analogies, nos métaphores, nos expériences contextualisées, nous n'avons pas de quoi construire nos hypothèses. Le *récit* se prête ainsi à communiquer une expérience vécue, ce qui permet de s'y identifier et de mieux comprendre une situation ou un phénomène. La forme narrative est une façon de structurer le vécu, permettant non seulement de mieux le comprendre mais également de mieux s'en souvenir. *« Notre capacité à restituer l'expérience en termes de récits n'est pas seulement un jeu d'enfant : c'est un outil pour fabriquer de la signification, qui domine l'essentiel de notre vie au sein d'une culture*

[...]»⁽¹²⁾. Ces deux modes de pensée se complètent et ne peuvent pas être réduits l'un à l'autre.

Pour Bruner, le mode explicatif est trop privilégié à l'école par rapport au mode interprétatif. Pourtant « *le processus de construction de la science est narratif. Il consiste à émettre des hypothèses sur la nature, à les tester, à les corriger, et, pour finir, à se faire une idée juste*⁽¹³⁾ ». Plutôt que de se focaliser sur le mode explicatif, il propose de rendre conscient ce processus vivant plutôt que de rendre compte uniquement de la « science achevée ».

Ces modes de pensée sont culturels et doivent être mis en pratique pour être transmis. La *métacognition* permet ensuite de revenir sur cette activité pour en prendre conscience et pour comprendre l'utilisation complémentaire de ces modes de pensée. C'est en passant par ces activités mentales que les apprenants peuvent faire évoluer leur compréhension et adhérer à une hypothèse validée plutôt que de rester avec leurs propres croyances. « [...] *l'enseignement devrait aider les enfants à saisir la différence entre, d'une part, ce qui est savoir personnel et, d'autre part, "ce que l'on doit savoir" selon la culture.*⁽¹⁴⁾ »

Apprendre devient apprendre à se servir d'un ensemble d'outils culturels, notamment des modes de pensée, des procédures et des concepts clés de chaque discipline. Enseigner, c'est d'abord *identifier les outils d'analyse* communs dont les élèves auront besoin pour avancer dans leurs apprentissages; c'est *créer l'intersubjectivité* pour s'assurer que les attentes mutuelles seront bien comprises; c'est *concevoir des scénarios* qui, grâce à l'aller-retour entre dialogue et situations concrètes, permettront aux élèves de *négoier le sens* et de *contribuer* à l'évolution du processus enseigner-apprendre.

L'enjeu pour l'enseignant, que ce soit à l'école ou à l'université, est d'offrir de bons supports pour la pensée : avec quoi et avec qui les étudiants vont-ils interagir ? Quels supports leur offrir pour qu'ils acquièrent de nouvelles formes de questionnement et de pensée pour faire évoluer leur compréhension ? Quels défis pour stimuler leur participation ? Quelles structures d'interaction où chacun puisse trouver sa place ?

Cette lecture de Jerome Bruner – et notamment de *Car la culture donne forme à l'esprit* – est bien évidemment personnelle et influencée par l'œuvre de Bruner dans sa totalité, ainsi que par une pratique pédagogique de longue date qui s'inspire de la psychologie cognitive culturelle. Certaines de ces idées peuvent paraître évidentes aujourd'hui. Elles sont le résultat d'un long cheminement de la psychologie de l'apprentissage auquel Jerome Bruner a largement contribué.

Dans le contexte d'aujourd'hui, où tant de jeunes ne trouvent pas leur épanouissement à l'école ou à l'université, voire sont exclus ou s'excluent d'eux-mêmes, il est crucial de créer un climat favorable à l'apprentissage, de transmettre des outils pour apprendre, d'aider les élèves à trouver leurs forces et à développer leur intérêt pour telle ou telle discipline, de leur proposer une place pour participer, voire contribuer à leur apprentissage. Ainsi ils peuvent construire leur motivation et leur persévérance et devenir confiants en leurs propres capacités – c'est cela qui développe la capacité d'agir ! Pour les élèves ou étudiants il est capital de se sentir le pouvoir d'être un agent actif : « *c'est un "Soi possible" qui régule l'espoir, la confiance, l'optimisme et leurs contraires*⁽¹⁵⁾ ».

Paris, le 3 juillet 2015

Notes

Avant-propos de Britt-Mari Barth

(pages 5 à 12)

- (1) Bruner J. S. (1971), *The Relevance of Education*, New York, W. W. Norton, p. 52.
- (2) Barth B.-M., « L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus de l'éducation », pp. 5-11, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin 1995.
- (3) Barth B.-M., « J. S. Bruner, L'éducation, entrée dans la culture, note critique », pp. 163-165, *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, janvier-février-mars 1998.
- (4) Bruner J. S. (2015), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz, p. 33 (version originale : *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990).
- (5) *Idem*, p. 36.
- (6) *Idem*, p. 34.
- (7) Bruner J. S. (1996, 2008), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, p. 36 (version originale : *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996).
- (8) Bruner J. S. (2000, 2008), *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz, p. 6 (version originale : *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986).
- (9) Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. (1966), *Studies in Cognitive Growth*, New York, Wiley & Sons, p. 72.
- (10) Bruner J. S. (2015), *Car la culture donne forme à l'esprit*, *op. cit.*, p. 91.
- (11) *Idem*, p. 113.
- (12) *Idem*, p. 111.
- (13) Bruner J. S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, *op. cit.*, p. 157.
- (14) *Idem*, p. 82.
- (15) *Idem*, p. 54.