Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J.S. Bruner

Culture and the formation of mind in K. Popper and J. S. Bruner

Alain Firode

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5564>

DOI : 10.4000/ree.5564

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Alain Firode, « Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J.S. Bruner », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5564> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5564>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J.S. Bruner

Alain Firode¹

Résumé

Bruner se réfère fréquemment à Popper et sa fameuse théorie du « monde 3 » pour établir le rôle déterminant que joue, selon lui, l'univers culturel et social dans le processus de formation de l'esprit. En dépit de cet accord affiché, les thèses brunériennes s'écartent toutefois sur plusieurs points importants des analyses poppériennes. Ces divergences proviennent, d'une part, de ce que Bruner rejette la conception réaliste et logiciste du monde symbolique que propose pour sa part Popper. Le psychologue, d'autre part, institue une dualité structurelle, inconciliable avec les principes de l'épistémologie poppérienne, entre la logique narrative du récit et la logique argumentative de l'hypothèse. De là découlent deux théories distinctes de la formation de l'esprit, présentant chacune des implications pédagogiques différentes.

Les écrits de J.S. Bruner comportent un nombre non négligeable de références à la philosophie de K. Popper (cf. entre autres : 1983, p.56 sq., 2008a, p.81-84, 2008b, p.63, p.70-72), particulièrement à sa fameuse théorie du « monde 3 » selon laquelle les objets symboliques (les œuvres de l'esprit humain, ce qu'il est convenu d'appeler la « culture ») forment un univers *réel*, possédant une existence indépendante des sujets qui s'y rapportent. Ces renvois aux thèses poppériennes, dans l'œuvre du psychologue, n'ont rien d'étonnant : les deux auteurs ont en commun d'avoir cherché à établir la dépendance des processus mentaux subjectifs à l'égard des réalités objectives (culturelles et institutionnelles) qui environnent le sujet et le devancent. La culture, selon Bruner, « donne forme à l'esprit » (1990) et Popper, de son côté, estime que l'esprit humain est le « produit rétroactif » de ses propres inventions (1981, p.271). À aucun moment le psychologue nord-américain ne fait état, sur ce point, d'un quelconque désaccord entre l'épistémologue et lui.

Cette étude se propose de montrer que cet accord affiché ne va toutefois pas sans certains écarts importants. Deux points, à cet égard, retiendront plus particulièrement notre attention. Le premier concerne la conception que les deux auteurs proposent respectivement de l'univers symbolique et de son rôle formateur. La réalité de cet univers, chez Bruner, est d'ordre essentiellement *social*. L'interaction avec le monde des objets symboliques est formatrice, pour le psychologue, en tant qu'elle développe et prolonge, en leur conférant une dimension publique et collective, les modalités de l'échange intersubjectif. Chez Popper, en revanche, il s'agit d'une réalité d'ordre *logique*. Son rôle formateur tient à ce qu'elle constitue un « univers intelligible » formé de « pensées objectives » avec lesquelles le sujet est supposé pouvoir interagir. Un second point de divergence, non moins important, touche la question des structures de la pensée humaine. Bruner, comme on sait, institue une dualité entre, d'une part, la logique narrative qui ordonne la production des récits au moyen desquels les hommes donnent *sens* à leur expérience et, d'autre part, la logique scientifique (ou argumentative) qui règle la production d'hypothèses tournées vers la recherche de la *vérité*. Cette dualité, ou son équivalent, ne se rencontre nulle part chez Popper. L'épistémologie poppérienne, au contraire, exclut l'idée que la construction du sens puisse constituer une activité spécifique de l'esprit humain et, plus encore, l'idée que cette activité puisse être considérée, d'un point de vue éducatif, comme plus primitive et plus fondamentale que la quête de la connaissance et de la vérité.

¹ Maître de conférences (HDR), Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs (RECIFES), ESPE Lille Nord de France / Université d'Artois.

La mise en perspective de ces deux auteurs nous paraît présenter, au regard de la réflexion contemporaine en éducation, un double intérêt. En montrant, d'une part, que les thèses poppériennes répondent, au moins pour certaines d'entre elles, aux mêmes problèmes que celles de Bruner, cette analyse comparative permet de mettre en évidence l'intérêt, trop souvent méconnu, que la pensée de l'épistémologue peut présenter pour l'étude de la chose éducative. D'autre part, la confrontation de la psychologie brunérienne avec une théorie de l'esprit par certains côtés proche et cependant profondément différente permet de mieux en cerner la signification et les implications, et d'approfondir ainsi notre compréhension d'une pensée dont l'impact, à la différence de la théorie poppérienne, est aujourd'hui considérable chez les didacticiens.

1. Le monde symbolique et son rôle formateur

■ *L'esprit comme produit de la culture*

L'un des aspects les plus caractéristiques de l'épistémologie poppérienne, comme on sait, est la fameuse théorie du « monde 3 ». Cette théorie énonce deux choses : 1) que les productions de l'esprit forment à proprement parler un « monde » autonome, aussi réel et indépendant du sujet individuel que le monde des objets physiques ; 2) que l'interaction entre le sujet et ce monde d'œuvres intervient de façon constitutive dans la formation de l'esprit humain (aussi bien au niveau de son développement qu'à celui de ses apprentissages). Nous nous formons, nous nous développons et apprenons, en interagissant avec un univers d'œuvres, de productions symboliques objectivées, et pas seulement en interagissant avec la réalité physique ou sociale, avec des objets matériels ou avec d'autres personnes de notre entourage. Aussi l'esprit humain, selon Popper, doit-il ses caractéristiques spécifiques (par lesquelles l'homme se distingue de l'animal) à ses interactions avec le monde de la connaissance objective : on peut dire, en ce sens, que le sujet humain est un produit du monde 3, en quelque sorte l'invention de ses propres inventions (Popper, 1981, p.267-274, 1993).

Cette idée d'une dépendance constitutive du sujet à l'égard du monde des objets symboliques occupe également une place centrale dans la pensée du psychologue américain. Bruner, d'une part, dit accepter « la distinction qu'opère Popper entre le "second monde", celui des croyances personnelles, des pressentiments et des opinions, et le monde 3, celui du savoir justifié » (2008a, p.82). À la suite d'Ignace Meyerson (p.39, cf. Meyerson, 1948), il considère que les produits de l'esprit humain constituent des « œuvres » qui possèdent leur « vie propre », tout comme les objets du monde poppérien de la « connaissance objective » possèdent leur « autonomie ». Le psychologue, d'autre part, insiste, non moins que Popper apparemment, sur la nécessité de ne pas négliger, dans l'analyse psychologique du développement et de l'apprentissage, l'interaction du sujet avec cet univers des produits de l'esprit, c'est-à-dire avec les connaissances objectives léguées par les générations précédentes : « Si on se focalise trop sur les croyances et les états intentionnels ainsi que sur leur négociation au travers du discours, on risque de surévaluer l'importance de l'échange social dans la construction du savoir [...] Cela peut nous amener à sous-estimer l'importance du savoir accumulé dans le passé » (2008a, p.81).

La raison pour laquelle le sujet psychologique ne peut être étudié indépendamment du monde de la connaissance objective, est que nos apprentissages, quelle qu'en soit la nature, sont rarement le résultat d'une expérience individuelle. Contrairement à Piaget, Bruner estime en effet que le sujet humain, à la différence des animaux, ne s'instruit pas seul en interagissant *directement* avec l'expérience, mais toujours en tenant compte des connaissances (savoirs, croyances) déjà disponibles à son sujet : « nous apprenons beaucoup de ce que nous "savons" du monde *physique* qui nous entoure en écoutant ce que les autres croient à son propos » (2008a, p.219). De même Popper estime, quant à lui, qu'aucune de nos connaissances subjectives, même parmi les plus immédiates en apparence, n'est le produit d'une expérience absolument personnelle : tout ce que nous avons appris, nous l'avons en définitive appris par la médiation de ce qui a été déjà dit ou pensé du monde, en déchiffrant un « élément de connaissance objective » (Popper, 1991, p.136). Les deux auteurs en concluent que l'esprit humain est constitutivement dépendant

de ses propres productions déposées dans l'univers de la culture : « C'est un phénomène troublant, mais le savoir entreposé [...] finit par donner forme à l'esprit. Au bout du compte, tandis que l'esprit crée la culture, la culture à son tour donne forme à l'esprit » (Bruner, 2008a, p.205).

■ **Le statut du monde symbolique**

Ces convergences, quant au rôle de la culture dans la formation de l'esprit et dans l'acquisition des connaissances, sont indéniables. On se gardera toutefois d'en conclure à un accord intégral entre le psychologue et le philosophe. Lorsqu'il parle de la « vie propre » et de la « réalité » des productions symboliques, en effet, Bruner entend ces formules dans un sens qui n'est pas à proprement parler celui qu'elles possèdent chez Popper. L'épistémologie poppérienne propose une conception du monde symbolique qu'on peut dire « objectiviste » ou « réaliste », en ce sens qu'elle attribue aux produits de l'esprit humain une réalité et une signification autonomes, de nature logique et non psychologique. Une fois formulée, objectivée dans un support extra mental, une pensée acquiert selon Popper une existence propre et des propriétés non intentionnelles, indépendantes des états mentaux de son auteur et de ceux qu'elle suscite chez les personnes qui en prennent connaissance. C'est ainsi qu'un livre, abstraction faite de ses lecteurs et de son auteur, ne se réduit pas à une réalité seulement matérielle (« du papier recouvert de taches noires », Popper, 1991, p.193) : considéré en tant qu'*œuvre*, celui-ci possède un contenu de signification objectif qui transcende les phénomènes psychologiques qui accompagnent son écriture ou, plus tard, sa lecture. Le monde 3 poppérien, par ce côté, constitue un « monde intelligible » que le philosophe n'hésite pas à rapprocher du « monde des idées » de Platon et de ses avatars contemporains, tels le monde des *Gedanken* de Frege ou celui des « pensées en soi » de Bolzano. En prenant connaissance d'une œuvre de l'esprit, nous ne rencontrons donc la pensée d'aucun autre sujet, ni celle de l'auteur, ni celle des lecteurs réels ou potentiels : nous rencontrons un contenu de signification « objectif », produisant ses propres normes (logiques ou esthétiques), imposant ses propres problèmes. Envisagées d'un point de vue poppérien, la science ni la culture en général ne sont des constructions qui servent des intentions humaines, mais des ensembles symboliques qui se développent selon leurs propres directions et à l'élaboration desquelles nous participons en aveugle, à la façon dont des « bâtisseurs de cathédrale » collaborent à la construction d'un édifice qui ne leur est pas destiné et dans lequel ils n'entreront jamais (p.201 et 287). C'est dans cette interaction avec l'univers de la « connaissance objective » que réside selon Popper le principe de l'« auto-transcendance » de l'homme (p.233-235), chez l'individu comme dans l'espèce. Nous nous développons et progressons parce que nous sommes constamment dépassés par nos propres produits, parce que ceux-ci contiennent toujours plus et autre chose que ce que nous y avons mis en sorte que nous pouvons « apprendre à leur contact » (*ibid.*).

Les choses se présentent différemment chez Bruner. La conception brunérienne du monde 3, en effet, n'implique absolument aucun réalisme de l'intelligible. Le psychologue, au contraire, rejette explicitement l'idée que la formulation linguistique d'une pensée lui conférerait une réalité de nature non psychologique : « ce qui fait qu'une phrase est "réelle" ce sont les caractéristiques précises des processus mentaux qui la produisent ou qui permettent qu'on la comprenne » (2008b, p.109). Si notre pensée, une fois formulée, s'autonomise et nous dépasse, ce n'est donc pas comme le suppose Popper que son objectivation lui conférerait une existence propre et des propriétés d'ordre logique : c'est qu'en s'externalisant, elle entre dans un espace public où nos paroles peuvent recevoir, de la part d'autrui, une multiplicité d'interprétations, en sorte que leur signification ne peut être déterminée que collectivement, au moyen d'un processus de « négociation » intersubjective. Pour Bruner, le monde symbolique surplombe et dépasse le sujet à la façon dont le collectif surplombe et dépasse l'individuel : sa transcendance et son objectivité sont d'ordre social et non d'ordre logique. L'objectivation de l'esprit dans des œuvres, ainsi comprise, est ce qui « sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant *d'avantage* publique, négociable et solidaire » (2008a, p.41, nous soulignons). L'existence d'un « monde 3 », autrement dit, ne fait que perfectionner, en les développant « *d'avantage* », les modalités de l'échange intersubjectif : en questionnant et en interprétant les œuvres du passé, nous ne

faisons jamais que dialoguer de façon étendue et indirecte avec d'autres sujets « qu'ils soient contemporains ou depuis longtemps disparus » (2008a, p.86).

■ *L'esprit humain*

Ces thèses sont étroitement liées, chez chacun des deux auteurs, à une théorie concernant la nature spécifique de l'esprit humain. Pour Bruner c'est dans l'*intersubjectivité* que doit être cherchée la caractéristique fondamentale dont découlent les propriétés distinctives de la psyché humaine : « Nous sommes l'espèce intersubjective par excellence » (p.37). Le sujet humain a ceci de particulier, par quoi il se distingue des animaux, qu'il possède des croyances concernant les croyances de ses congénères, en sorte qu'il produit spontanément des théories sur les états mentaux de ses semblables (comme en témoigne l'existence d'une « psychologie populaire », p.201). Tel est selon Bruner le caractère distinctif des membres de notre espèce d'être très sensibles « à la manière dont le monde est représenté dans l'esprit d'autrui [...] Nos mondes dépendent les uns des autres à un point qu'on ne saurait imaginer dans les autres espèces » (p.204). L'homme, autrement dit, est fondamentalement l'être qui se soucie de ce que pensent et croient les autres membres de son espèce.

Cette théorie de l'esprit, centrée sur la notion d'intersubjectivité, s'avère particulièrement féconde lorsqu'il s'agit d'analyser la dimension proprement humaine de l'acte pédagogique, autrement dit les aspects par lesquels l'enseignement se présente comme une « rencontre d'esprits » qui pose « le problème classique de l'autre » (Bruner, 2008b). Sa force, nous semble-t-il, provient de ce qu'elle confirme et éclaire ce que tout enseignant (et tout élève) sait confusément, à savoir qu'un bon professeur est avant tout un « événement humain » (p.153) et non le simple vecteur d'un exposé didactique. Les dons linguistiques de l'espèce humaine, en effet, ne suffisent pas selon Bruner à expliquer cette « spécialisation » propre à l'homme (2008a, p.37) qu'est la capacité à enseigner : celle-ci repose avant tout sur « notre formidable disposition à l'intersubjectivité, sur l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui, que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen » (p.37). Aussi la qualité d'un enseignement dépend elle moins du choix de telle ou telle méthode d'exposition, de telle ou telle façon de présenter méthodiquement et verbalement la connaissance, que de la capacité du maître à établir avec ses élèves un « réseau d'attentes mutuelles » (p.215), de pensées et d'actions « conjointes » ouvrant la possibilité d'une forme de « partage mental » (2008b, p.95). Tel est, sans doute, l'un des principaux mérites de la psychologie brunérienne d'être l'une des rares théories (peut-être actuellement la seule, avec la psychologie vygotskienne dont elle se réclame) permettant de comprendre en quoi l'interaction de l'élève avec un maître physiquement présent (plutôt par exemple que son interaction avec un ouvrage ou avec une machine) constitue un élément absolument irremplaçable de la situation pédagogique.

La théorie de l'esprit sur laquelle reposent les analyses poppériennes, quant à elle, est profondément différente. Contrairement à Bruner, Popper ne considère pas que le caractère distinctif du sujet humain soit d'être structurellement en relation avec d'autres sujets de son espèce. Pour le philosophe, en effet, les caractères spécifiques de la psyché humaine (tels que la rationalité ou la conscience réflexive) résultent entièrement de l'effet rétroactif qu'exercent sur le sujet les objets du « monde 3 », c'est-à-dire les « connaissances objectives » implantées dans des supports linguistiques extra mentaux (écrits notamment). L'esprit humain, selon la définition poppérienne, constitue un « organe fait pour interagir avec les objets du monde trois » (Popper, 1991, p.249) et non un organe fait pour interagir avec *d'autres sujets*. Aussi ses caractères propres ne doivent-ils pas être cherchés, comme chez Bruner, dans ses prédispositions naturelles à l'intersubjectivité (telles que l'aptitude du sujet à pénétrer les intentions d'autrui, à anticiper ses réactions, à collaborer avec lui, à négocier...), mais dans son aptitude innée à manipuler des objets symboliques, à s'y rapporter comme s'il s'agissait d'objets aussi réels que les objets physiques, doués comme eux d'une existence et de propriétés autonomes. Dans la théorie poppérienne de l'évolution, le tournant décisif qui marque le passage de l'animalité à l'humanité ne réside pas, comme chez Bruner, dans l'apparition de l'intersubjectivité, mais dans celle des deux fonctions « supérieures » du langage (fonction représentative et argumentative, cf. § suivant) permettant l'objectivation des croyances. Nous devons notre humanité à l'existence

d'un monde de pensées objectivées dont les structures logiques exercent en retour un « contrôle plastique » sur nos processus mentaux (Popper, 1991, p.356-362).

■ **La nature et les fonctions du langage**

Cette opposition quant à la nature de l'esprit renvoie à son tour aux conceptions divergentes que chacun des deux auteurs propose du langage et de ses fonctions. Les positions de Bruner, sur ce point, se réclament de la théorie fonctionnaliste développée par Searle, Austin ou Grice. Le principe de base de l'approche fonctionnaliste (ou pragmatique) en linguistique est qu'« on ne peut pas analyser un énoncé en dehors de son contexte et que son emploi doit inclure l'intention du locuteur et l'interprétation de cette intention à la lumière des conventions de communication » (Bruner, 2008a, p.31). Le sens, autrement dit, n'est pas porté par des « propositions », mais par des « actes de discours » qui interviennent nécessairement dans le contexte d'un échange dialogique entre des individus porteurs d'intentions, interagissant dans un certain cadre socialement réglé. Selon cette analyse, qui attribue au langage une fonction prioritairement communicationnelle, les différentes catégories grammaticales ou lexicales ne traduisent pas l'organisation logique de la pensée humaine, mais les relations fondamentales qui conditionnent et rendent possible l'échange intersubjectif. Aussi Bruner estime-t-il « raisonnable » de penser que, dans l'histoire de l'espèce humaine, « la syntaxe, la sémantique et le lexique lui-même se sont développés pour répondre au besoin d'indiquer les intentions qui président à un discours » (2008b, p.107).

Popper, quant à lui, ne considère aucunement que la fonction principale du langage humain soit d'ordre social et communicationnel. La théorie poppérienne, qui reprend en partie celle de K. Bühler, classe au contraire les fonctions d'expression et de communication parmi les « fonctions inférieures » du langage, communes aux hommes et aux animaux. Selon Popper, la propriété distinctive de la parole humaine, liée à ses fonctions « supérieures » (« représentative » et « argumentative ») n'est pas de permettre la communication intersubjective, mais de donner à la pensée une existence extra mentale, d'en faire une réalité pouvant être considérée, analysée et critiquée, indépendamment des sujets qui l'ont formulée, de leurs intentions et du contexte d'énonciation dans lequel ils se situaient. L'apparition du langage humain, dans le cours de l'évolution, n'est donc pas due, comme chez Bruner, à un perfectionnement progressif des modalités de l'échange intersubjectif. Elle s'explique par l'avantage décisif que procure, dans la lutte pour la vie, la possession d'un instrument permettant à l'organisme d'externaliser totalement ses croyances et de les envoyer ainsi, sous forme de « théories linguistiquement formulées », « mourir à sa place » (Popper, 1991). L'effet principal de cette délégation du risque vital est de permettre une inversion radicale du rapport primitif à l'erreur : au lieu de chercher à éviter l'erreur comme le font les autres organismes, le sujet humain peut la rechercher délibérément afin de l'éliminer de façon systématique. Le langage, de ce fait, transforme l'erreur en outil d'exploration du réel, permettant au sujet de recueillir des informations sur la réalité même du monde environnant.

■ **2. Logique narrative et logique scientifique**

■ **Le récit et l'hypothèse**

Le rôle fondamental que le psychologue attribue au récit dans le processus éducatif compte, comme on sait, parmi les thèses pédagogiques les plus fortes et les plus originales de Bruner. Pour ce dernier, l'imagination humaine s'exerce dans deux directions irréductiblement différentes, selon qu'elle construit des hypothèses ou au contraire des récits. Dans le premier cas, la fiction produite vise la connaissance de la vérité ; dans le second, la production d'un sens. Nous inventons une histoire pour restaurer un équilibre perturbé par un événement inattendu dont la signification nous échappe (2008a p.152), alors que nous imaginons des hypothèses (en science) dans l'intention de parvenir à la connaissance du réel. La logique narrative, en cela, se distingue structurellement de la logique scientifique. Contrairement à l'hypothèse scientifique, qui requiert une argumentation et un test empirique permettant de la confronter à l'expérience, un récit n'est pas jugé en fonction de sa prétention à la vérité, mais en fonction de sa conformité à

des exigences « de cohérence et d'utilité pragmatique » (p.115) qui lui confèrent un certain degré de vraisemblance ou, comme dit Bruner, de « vérisimilarité » (sur la notion, très différente, de « vérisimilarité » chez Popper, cf. infra).

Quoiqu'il tienne la dualité l'imagination paradigmatique et de l'imagination scientifique pour une donnée anthropologique irréductible, Bruner n'en considère pas moins que le rôle essentiel revient clairement, en ce qui concerne la formation de l'esprit, à la fonction narrative. Dans le développement mental de l'enfant, comme dans l'histoire culturelle des sociétés, « tout indique que la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos connaissances prend précisément une forme narrative » (2008a, p.151). La « fabrication d'histoires » selon Bruner constitue « notre *principal* outil pour mettre de l'ordre dans l'expérience » (2008b, p.8) et donc l'activité de l'esprit la plus fondamentale. Le récit assure la cohérence d'une vie, d'une culture, d'un univers : « l'aptitude à comprendre et à produire des récits est essentielle dans la construction de notre vie et d'un lieu qui nous soit personnel dans le monde que nous allons affronter » (2008a, p.59). Aussi la priorité, à l'école, est-elle moins d'instruire l'enfant de la réalité même des choses, que de l'aider à organiser les divers éléments de son expérience environnante, sociale et matérielle, de telle sorte qu'ils forment une *histoire* où il puisse « trouver sa place » et se « mettre en scène » (p.60). Bruner prône un recentrage radical des finalités de l'éducation scolaire autour de la question du *sens de l'expérience*, injustement négligée, selon lui, par la pédagogie traditionnelle au profit exclusif de la connaissance et de la vérité.

Qu'en est-il chez Popper ? Celui-ci, comme Bruner, souligne la priorité chronologique, dans l'histoire culturelle, de l'invention des fables et des mythes sur celle des hypothèses. Cependant cette antécédence, pour l'épistémologue, ne renvoie nullement à l'existence de deux types de logique (narrative et argumentative) et encore moins à l'idée que le récit présenterait un caractère en quelque façon plus fondamental que l'hypothèse. Les théories scientifiques, pour Popper, ne sont pas d'une nature différente des récits et des fables. Si elles s'en distinguent, ce n'est pas par leur contenu ni par le type d'imagination mis en œuvre, mais par le fait que les fables qu'elles étaient à l'origine ont été soumises, une fois objectivées dans le langage, à un processus d'évaluation critique qui, peu à peu, les a épurées et pour ainsi dire décantées. Il n'est pas exagéré de dire, en ce sens, que la science n'est jamais qu'« une branche de la littérature » (Popper, 1991, p.286). L'imagination humaine, selon Popper, est une : elle prend son essor lorsque le sujet comprend, à travers l'expérience du mensonge, que le langage peut ne pas dire le connu et, donc, aller au-delà de ce qui est simplement donné dans l'expérience. Ce qui rend possible, tout à la fois, et de créer librement des fictions (dans l'art et la littérature proprement dite) et de chercher (à travers la connaissance scientifique) à expliquer « le connu (l'expérience perçue) par l'inconnu (l'hypothèse inventée) ». À aucun moment, dans l'analyse poppérienne, n'intervient l'idée d'une activité mentale dont la fonction propre serait de « donner du sens » à l'expérience, comme dit Bruner. Le monde, chez Popper, se donne à connaître, pas à interpréter.

■ **Le débat critique et la « négociation »**

La promotion du récit et de la logique narrative s'accompagne, chez Bruner, d'une mise en vedette de la notion de « négociation ». N'étant pas soumis à l'exigence de vérité, mais de « vérisimilarité », plusieurs récits du même événement peuvent coexister sans entrer dans une relation de concurrence comme le font au contraire, dans le domaine scientifique, plusieurs hypothèses se proposant d'expliquer le même phénomène. Le récit, autrement dit, autorise par principe le pluralisme. C'est en quoi, selon Bruner, la logique narrative se montre « si utile dans la négociation culturelle » (2008a, p.178). La confrontation des récits, en effet, n'a pas les mêmes conséquences que celle des hypothèses : la première conduit naturellement à une « négociation », c'est-à-dire à un processus de conciliation au cours duquel les points de vue différents se modifient réciproquement pour s'adapter les uns aux autres (*ibid.*) ; la seconde, au contraire, se solde par une compétition critique dont l'objectif est d'éliminer le plus grand nombre d'hypothèses pour ne laisser subsister que la plus pertinente. Lorsqu'elle s'exerce dans les domaines qui ne relèvent pas de la connaissance scientifique, par conséquent, la raison humaine selon Bruner désigne essentiellement notre capacité à « faire société », à débattre

publiquement dans le but de parvenir à un consensus. Il s'agit moins, dans ce cas, d'une faculté de décision que d'une faculté de discussion et de négociation.

Il n'en va pas de même, encore une fois, chez Popper. Pour ce dernier, en effet, il n'est aucun domaine où la discussion critique devrait faire place à la « négociation ». Même lorsqu'il n'est pas possible de juger des diverses croyances se rapportant au même objet en usant d'un test expérimental, il convient néanmoins, selon Popper, de chercher à les évaluer sur le mode *critique*, c'est-à-dire en tentant de sélectionner, parmi elles, celle qui doit faire l'objet d'une « préférence », rationnellement fondée. Le débat argumenté, même dans les domaines qui ne relèvent pas de la connaissance scientifique, comme celui de la politique, de la philosophie ou de la culture en général, ne vaut pas en tant qu'instrument de « négociation » permettant l'adaptation pacifique des différentes croyances les unes aux autres, mais en tant qu'instrument de sélection permettant d'éliminer certaines opinions. Le modèle politique sous-jacent à la conception poppérienne du dialogue n'est pas, comme chez Bruner (2008a, p.122), celui de la démocratie participative (où il s'agit de parvenir, par la négociation, à un compromis) mais celui de la démocratie représentative libérale (où il s'agit de choisir entre des programmes de société différents et incompatibles).

Popper a critiqué sévèrement l'identification de la rationalité à un processus de négociation. Dans les épistémologies qui prônent le pluralisme (dont la version radicale est le relativisme), le philosophe décèle paradoxalement une inspiration dogmatique : le partisan du pluralisme, en définitive, serait celui qui préfère considérer chaque interprétation subjective, pour peu qu'elle soit effectuée « dans une perspective honnête » (Bruner, 2008 p.117), à la façon d'un dogme non critiquable méritant le « respect » (*ibid.*), plutôt que de reconnaître le caractère intrinsèquement réfutable de toutes nos connaissances (Popper, 1979, t.2, p.200-201). Celui, autrement dit, qui n'hésite pas à sacrifier l'idée de vérité afin de sauver la possibilité d'une forme absolument incontestable de croyance, soustraite à toute tentative de réfutation. Telle serait donc selon Popper l'inspiration secrètement dogmatique et autoritaire qui se dissimule derrière toutes les épistémologies de type pluraliste qui appellent à la « négociation » intersubjective. « Autoritaire », puisqu'en définitive il s'agit toujours, non moins que dans le dogmatisme religieux le plus traditionnel, d'imposer des limites infranchissables à l'exercice critique de la raison, de circonscrire un domaine (celui de la croyance subjective « honnête ») que l'on peut qualifier de « sacré » (Bruner, 2008a, p.117). Que ce domaine du « sacré » soit désormais revendiqué au nom de principes tels que le « respect de la différence », plutôt qu'au nom d'une quelconque transcendance divine, ne change rien quant à l'esprit finalement anti-laïque et dogmatique qui, d'un point de vue poppérien, anime toutes les pensées qui concluent à l'existence de l'irréfutable.

■ **La valeur de la science**

Bruner paraît souvent s'exprimer comme si l'hypothèse et le récit avaient chacun un domaine propre de validité : celui des sciences de la nature pour l'hypothèse ; celui des réalités humaines et de la culture pour le récit. Cette distinction, toutefois, se trouve atténuée, au point parfois de sembler s'effacer (au profit du récit et de la culture), dans les passages où le psychologue insiste sur la dimension non réaliste et constructiviste de son épistémologie. L'hypothèse scientifique, en effet, se rapproche du récit culturel dès lors qu'on abandonne la conception naïvement réaliste de la connaissance et qu'on comprend qu'il ne s'agit jamais en science que de proposer des « modèles » (2008a, p.157) ou des « versions » de la nature. Bien que l'hypothèse, à la différence du récit, prétende être empiriquement testable et « falsifiable », il ne s'agit jamais pour le savant, comme pour le conteur, que de *construire une réalité* et non d'atteindre une quelconque réalité préexistante (Bruner ne manque pas de rappeler, à ce sujet, que la réfutabilité des théories scientifiques a été mise en doute par Kuhn et les « historiens des sciences », ce qui montre que les théories « sont peut-être plus proches des histoires qu'on ne pouvait s'y attendre », 2008a p.153). En dernière analyse, toutes nos productions symboliques, qu'elles soient d'ordre scientifique ou culturel, apparaissent chez Bruner comme des tentatives pour rendre l'expérience mentalement habitable, pour donner à l'esprit cet environnement viable que nous appelons la « réalité ». Aussi importe-t-il, en matière d'enseignement, de présenter les

théories scientifiques aux élèves sous un jour résolument non réaliste, qui mette en évidence la dimension de construction et d'interprétation par laquelle celles-ci se rapprochent des récits. Le professeur doit faire en sorte que « le centre de l'attention cesse d'être porté vers une "nature conçue comme réalité extérieure" et [...] se déplace vers [...] la question de savoir comment nous construisons notre modèle de la nature. C'est cette rupture qui transforme la discussion et la fait évoluer de la science morte vers la *construction* de la science vivante » (2008a p. 157). Bref, l'accent doit être placé sur « le processus par lequel la science résout les problèmes et non sur la science achevée et sur ses "réponses" » (*ibid.*). Ce qui se produit d'autant plus aisément qu'on privilégie une approche « *métacognitive* » de la science et que l'on transforme ainsi « les discussions ontologiques sur la nature de la réalité en discussions épistémologiques sur ce que nous en savons » (2008a, p.184).

L'épistémologie poppérienne conduit par certains côtés à des conclusions identiques. La leçon principale du faillibilisme, en effet, est que la « scientificité » d'une théorie ne tient pas à ce que celle-ci serait certaine parce que « vérifiée » par les faits, mais à ce qu'elle a fait l'objet d'une « préférence critique ». Il importe donc pour la faire comprendre à des élèves, d'une part, de la rapporter au *problème* qu'elle prétend résoudre et de faire comprendre ce problème lui-même (en retraçant son origine), d'autre part de la confronter aux théories concurrentes auxquelles cette théorie a été « préférée ». Ce qui revient, comme chez Bruner, à présenter la science non comme un ensemble de résultats ni un trésor de connaissances certaines, mais comme un processus indéfini de résolution de problème dont chaque étape est par principe provisoire.

En dépit de cette insistance commune sur le caractère ouvert, vivant et conjectural, de la connaissance scientifique, des points de désaccord subsistent toutefois entre les conceptions poppérienne et brunérienne de la science et de son enseignement. Le plus important tient à la dimension résolument réaliste de l'épistémologie faillibiliste. Pour Popper, en effet, affirmer que la connaissance scientifique est une construction de l'esprit humain, forcément hypothétique et provisoire, ne revient aucunement à affirmer qu'elle n'est pas une connaissance de la réalité même. La leçon du « faillibilisme » est au contraire que le caractère « réfutable » de nos hypothèses sur le monde est la preuve que celles-ci atteignent effectivement le réel (Popper, 1991, p.305), qu'elles en disent quelque chose qui comporte forcément un certain degré de « vérisimilitude », c'est-à-dire, au sens où Popper entend ce terme, un certain « contenu de vérité absolue » (une théorie qui ne dirait rien de *vrai* au sujet du réel lui-même ne pourrait entrer en contact avec lui et ne serait donc pas réfutable, *ibid.*). Aussi le but final de la science, dans la perspective poppérienne, est-il la connaissance de la « structure vraie du monde » et nullement la construction d'une « version » mentalement habitable du réel. Ceux qui concluent, comme Bruner, de l'absence de certitude à l'absence de rapport à la vérité absolue n'ont pas compris, selon Popper, que la connaissance scientifique n'est pas une connaissance au sens subjectif du terme (un certain type de croyance), mais une connaissance « objective », c'est-à-dire une connaissance dont le porteur n'est pas le sujet (le savant) mais la science elle-même considérée comme un ensemble d'énoncés (Popper, 1991, p.226). En tant qu'elle n'est pas une forme de croyance, la science *n'a pas* à être « certaine » : son incertitude n'est en rien une marque d'imperfection qui devrait faire douter de la valeur de la connaissance scientifique ni de sa prétention à connaître la réalité même.

Les savoirs objectivés (théories, lois...) ne constituent donc pas, comme chez Bruner, des instruments dont le sujet pourrait se servir, à la façon dont on se sert d'une « boîte à outils » (Bruner, 2008a p.36), pour la construction de son propre univers mental. Envisagés d'un point de vue poppérien, ces savoirs déposés dans le « monde 3 » valent en eux-mêmes, en tant qu'ils sont dépositaires d'un contenu de vérité objective, quoique nous ne puissions jamais connaître (au sens subjectif) ce qui est ainsi su de la science. Les conséquences pédagogiques de cette épistémologie objectiviste vont à l'encontre des thèses brunériennes : serait « poppérien » un enseignement qui se proposerait de susciter chez l'élève un intérêt pour le savoir semblable à celui que Popper suppose chez le savant, c'est-à-dire un intérêt pour les théories considérées en elles-mêmes, indifférent aux questions qui surgissent de notre propre rapport, vécu et personnellement signifiant, au monde.

Conclusion

On s'explique très bien, au vu des analyses précédentes, le succès que rencontrent actuellement les écrits de Bruner dans le monde éducatif. Celui-ci traduit de la part des didacticiens contemporains le souci de prendre en charge ce que l'approche piagétienne de l'apprentissage semble avoir négligé, à savoir le fait que l'enfant arrive dans un monde déjà pourvu de signification, où existe une culture objective préexistante qui le devance et le dépasse. On peut dire que la psychologie brunérienne est une tentative pour résoudre ce que Michel Le Du considère à juste titre être « la difficulté permanente du constructivisme éducatif », à savoir « la tension entre une dynamique subjective et la réalité collective des savoirs, avec les enjeux et les problèmes autour desquels ils se sont structurés » (2007, p.451). Elle permet de prendre en considération ce que la focalisation sur le sujet apprenant a tendance à occulter, c'est-à-dire, pour reprendre les termes du même auteur, la « dimension collective et institutionnelle de la connaissance » (*ibid.*).

Pour autant, l'approche très objectiviste de Popper, qui relègue la dimension interpersonnelle de l'apprentissage humain pour se concentrer sur la relation de l'esprit à l'œuvre, n'est pas sans intérêt pour l'analyse de la chose pédagogique. On peut se demander, en effet, si l'expérience éducative peut être intégralement décrite et analysée à partir d'une conception de l'univers symbolique qui, comme celle de Bruner, ne lui accorde d'autre réalité que sociale et intersubjective. N'est-il pas certains aspects de cette expérience dont la compréhension n'est possible qu'à partir d'une conception réaliste et substantialiste de cet univers, comme l'est celle de Popper ? Sans entrer ici dans la discussion approfondie de cette question, nous nous bornerons à remarquer, en guise de conclusion, qu'il est au moins une activité, parmi celles qui se rattachent aux choses de l'éducation, dont l'analyse exacte nous paraît requérir un cadre théorique plus proche des thèses poppériennes que des thèses brunériennes. Nous voulons parler de l'activité *studieuse*. L'étude, si l'on veut bien prêter attention à la spécificité de cette notion, désigne en effet l'expérience d'un dialogue qui ne ressemble à nul autre, parce qu'il n'est justement pas un dialogue avec un quelconque sujet, actuel ou possible, présent ou passé, individuel ou collectif, mais à proprement parler entretien avec une *œuvre*, avec un « objet du monde 3 » appréhendé dans son étrangeté et sa réalité logique propre. C'est pourquoi il n'est pas d'étude sans une mise à l'écart de la société des hommes, à tout le moins sans une forme de retraite mentale. Si l'activité studieuse est par essence solitaire, c'est que la solitude de celui qui étudie est nécessaire à la révélation d'une présence : celle de l'œuvre étudiée elle-même, instituée dans son existence autonome, indépendante de toute subjectivité (celle de l'auteur, celle des lecteurs réels ou potentiels). Étudier, ce n'est donc pas « faire société », ni « négocier » des significations avec d'autres sujets afin de « construire un univers commun », comme dirait Bruner. Tel est le propre de l'étude, au contraire, qu'elle impose de faire taire le monde des hommes pour pouvoir s'entretenir avec l'œuvre, dans le face à face de l'esprit et du monde 3. Par où l'on voit qu'une philosophie de l'éducation inspirée des thèses poppériennes, si elle venait à être développée, déboucherait peut-être sur une « théorie de l'étude », distincte des théories de l'enseignement et de l'apprentissage auxquelles aboutissent, de leur côté, les thèses d'inspiration socioconstructiviste issues de la psychologie brunérienne.

Bibliographie

- BRUNER J.S. (1983), *In Search of Mind, Essays in Autobiography*, New York, Harper and Row.
 BRUNER J.S. (1997), *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
 BRUNER J.S. (2008a), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
 BRUNER J.S. (2008b), *Culture et mode de pensée*, Paris, Retz.
 LE DU M. (2007), « Le constructivisme comme mythologie », *Revue de métaphysique et de morale*, n°56, p. 449-468.
 MEYERSON I. (1948), *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin.
 POPPER K. (1979), *La société ouverte et ses ennemis*, 2 tomes, Paris, Seuil.
 POPPER K. (1981), *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy.
 POPPER K. (1991), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion.
 POPPER K. & ECCLES J. (1993), *The Self and its Brain*, Londres, Routledge.