

## **Que dire en philosophie de l'éducation après John Dewey ?**

### **Jerome S. Bruner critique de la figure magistrale**

#### **esquissée dans *Mon credo pédagogique***

**(J.-F. Goubet, Université d'Artois)**

Dans un texte initialement rédigé en 1961, *After John Dewey, what?*<sup>1</sup>, le psychologue états-unien Jerome S. Bruner revient sur l'héritage pédagogique de John Dewey pour dresser un nouveau programme éducatif<sup>2</sup>. Le propos reprend clairement le plan de *My Pedagogic Creed*, la célèbre œuvre programmatique de 1897. Les cinq points touchés concernent ainsi le processus éducatif, la nature de l'école, l'objet de l'éducation entendu comme sa matière (*subject matter*), la méthode éducative et les relations entre école et progrès social. Aucune entrée spécifique ne touche la figure du maître, même si le propos de Dewey s'achevait sur des déclarations enflammées à son sujet. Bruner ne manque pas d'en rappeler la dernière :

[L'] enseignant est toujours le prophète du vrai Dieu et l'introducteur du vrai royaume de Dieu<sup>3</sup>.

Dans le propos à suivre, nous ne détaillerons pas, point par point, les motifs d'explication entre Bruner et Dewey. Nous mettrons plutôt l'accent sur les traits de la figure magistrale qui se dégagent. Le thème du maître et ceux qui lui sont subordonnés, relation pédagogique, guidage, rapport au savoir, référence offerte à l'élève etc., traversent en effet les

---

<sup>1</sup> Ce texte n'étant pas traduit en français, nous citerons deux éditions en anglais, d'abord celle de 1961 (*The Saturday Review*, June 17, p. 58-59 puis 76-78), ensuite celle de 1969 figurant dans *On Knowing. Essays for the Left Hand*, New York, Atheneum, p. 113-126.

<sup>2</sup> A partir des années 1980, Bruner, ne s'intéressant plus guère à des questions scolaires ou curriculaires, se montrera moins critique envers Dewey. Il dira même apprécier trois points chez ce dernier : son approche pragmatique de la connaissance, le lien qu'il dresse entre école et société, la manière, enfin, dont il relie les problèmes moraux à la pratique. Cf. Keiichi Takaya, *Jerome Bruner: Developing a Sense of the Possible*, Dordrecht/Heidelberg/New York/London, Springer, 2013, p. 31. Sur les points communs entre Bruner et Dewey, notamment dans leur refus du behaviourisme et leur promotion d'un pouvoir d'agent (*agency*), d'une intentionnalité et d'une responsabilité personnels, traits essentiels pour penser le rôle de l'individu dans une société démocratique, voir aussi David R. Olson, *Jerome Bruner. The Cognitive Revolution in Educational Theory*, London/New Delhi/New York/Sidney, Bloomsbury, 2007, p. 64s.

<sup>3</sup> Trad. fr. G. Deledalle, *John Dewey*, Paris, PUF, 1995, p. 125 (*My Pedagogic Creed, The Early Works, 1895-1898*, vol. 5, 1897, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, p. 95 : "the teacher always is the prophet of the true God and the usherer in of the true kingdom of God") ; Bruner, p. 58, parle littéralement de royaume des cieux, *kingdom of heaven*).

deux textes et offrent un fil directeur permettant de penser de manière ordonnée la confrontation entre les deux auteurs.

Quatre grands thèmes permettent de résumer le portrait idéal du maître dessiné par Bruner dans sa démarcation d'avec Dewey, ceux de personnalisation, d'excellence, de pensée disciplinée et de guidage. Pour des raisons de clarté, nous rappellerons à chaque fois les caractéristiques magistrales mises en avant par Dewey, caractéristiques auxquelles son successeur a souhaité s'opposer. Il nous appartiendra, ce faisant, de faire le départ entre critique fondée et remise en cause parfois inique. Il apparaît en effet que certains développements de Bruner ne rendent pas justice à la doctrine pédagogique de son prédécesseur. Sans doute lui a-t-il fallu durcir le trait pour essayer de penser à nouveaux frais l'éducation et énoncer une conception personnelle ; le brillant inventeur et le commentateur équitable, malheureusement, se rencontrent fort peu souvent chez une seule et même personne.

## **1 – Le maître intéressant personnellement l'enfant *versus* le maître comme connaisseur de l'enfant individuel**

Alors qu'il énonce sa profession de foi sur l'éducation et l'école, Dewey énonce des traits bien connus de la figure magistrale, ne serait-ce que parce qu'ils seront repris et amplifiés à l'international par le mouvement d'éducation nouvelle, davantage focalisé sur l'enfant, ses désirs et ses manières d'apprendre, que sur la teneur d'un savoir objectif déjà là à transmettre à des élèves sous une forme canonique. L'enseignant doit posséder une « connaissance psychologique intime des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant »<sup>4</sup> et leur assigner, par suite, une destination sociale. La seule science rectrice de la pédagogie ne peut plus être la psychologie individuelle, de nouveaux domaines de savoir doivent également intervenir dans l'éducation. Les sciences sociales, en particulier, sont appelées, de manière inouïe dans l'histoire, à jouer un rôle de premier plan dans l'action des hommes. La pédagogie se révèle ainsi comme un terrain d'expérience privilégié pour Dewey, ainsi qu'il l'écrira plus tard en 1930 lorsqu'il reviendra sur son parcours individuel de formation<sup>5</sup>, et, en retour, comme un lieu d'expérimentation sociale, de mise en pratique d'une pensée plus générale,

---

<sup>4</sup> *Mon credo pédagogique*, p. 114. Original *The Early Works*, vol. 5, p. 86 : “a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits”.

<sup>5</sup> Cf. *From Absolutism to Experimentalism, The Later Works, 1929-1930*, vol. 5: 1930, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984, p. 156.

tendue vers l'action. Dewey ne fut pas pédagogue en plus d'être philosophe, il se soucia au contraire d'assurer des va-et-vient incessants entre philosophie et pédagogie, pensée et action.

Comment Bruner prend-il position par rapport à ces assertions ? Il ne le fait, à vrai dire, que marginalement. Ainsi se contente-t-il de remarquer que Dewey a eu raison de faire commencer l'éducation par la connaissance individuelle de l'enfant, même s'il n'a pas vu qu'« un point de départ n'est pas un itinéraire »<sup>6</sup>. Pour laconique qu'elle soit, la formule n'en contient pas moins le germe d'une critique radicale. C'est en effet la notion d'intérêt, laquelle, couplée avec celle d'effort, avait signalé la première grande conquête de Dewey dans le champ pédagogique<sup>7</sup>, qui va devoir être repensée. Non seulement l'intérêt n'est pas un ressort déjà présent dans l'enfant, mais il n'est pas non plus à appréhender seulement comme prérequis à l'apprentissage, condition d'une mise en branle. Le maintien dans la tâche, et non seulement la mise en route de l'activité, est en effet une fonction importante du maître désireux de faire apprendre l'enfant. Dewey avait bien pu voir que l'intérêt pouvait toujours à nouveau surgir devant une nouvelle difficulté, il avait bien pu penser l'existence comme une résolution renouvelée de problèmes<sup>8</sup>, il n'en a pas pour autant pensé la résolution de problème elle-même comme une tâche demandant des gratifications intermédiaires pour qu'on puisse passer d'un palier à un autre.

On n'est en effet pas loin de la vérité en éducation, poursuit Bruner, lorsqu'on dit que c'est la demande qui crée l'offre, le défi posé par ce qui est disponible qui crée la réponse. C'est dire en fait que l'intérêt est quelque chose qui peut être créé et stimulé<sup>9</sup>. A un intérêt pensé comme ressort vital, force inhérente à un sujet connaissant, Bruner oppose un intérêt pouvant surgir, indépendamment de l'individualité de ce sujet-ci ou de ce sujet-là, et pouvant être maintenu durant l'activité, n'étant pas uniquement un point de départ en somme. Le psychologue cognitiviste met l'accent sur le social en ces lignes. Car la demande dont il est question est bien sûr culturellement déterminée, elle représente l'attrait universel que possède un récit, une intrigue ou un pan de savoir constitués.

Aucun exemple n'est donné dans le court texte de 1961 repris plus tard dans *On Knowing*. Il faut donc se référer à d'autres passages pour comprendre plus précisément ce que Bruner a en tête. Dans les années 1960, Bruner avait monté, avec quelques-uns de ses

---

<sup>6</sup> “a point of departure is not an itinerary”, p. 59-76 ; repris p. 117.

<sup>7</sup> Le premier article pédagogique de Dewey, si l'on excepte un “Why Study of Philosophy” de 1893, fut “Interest as Related to Will”, paru dans le *Second Supplement to the Herbert Year-Book for 1895*. Cf. Alberto Granese, *Introduzione a Dewey*, Roma/bari, Laterza, 1999, p. 145-146.

<sup>8</sup> Sur la question du problème chez Dewey, cf. Michel Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009, et *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin, 2015.

<sup>9</sup> Cf. *After John Dewey*, p. 76, repris p. 117.

collègues, un cours d'anthropologie à destination des écoliers. “*Man: a Course of Study*” présentait par exemple comment un jeune Eskimo apprenait à devenir un chasseur en lapidant des mouettes prises dans un piège confectionné avec l'aide paternelle. Bruner voyait ici une manière excellente « d'être à la hauteur des intrigues et des mystères propres à l'enfant »<sup>10</sup>. Là où le mouvement progressif en éducation, faisant du Dewey sentimental (c'est-à-dire le trahissant par excès de zèle), entendait passer de l'expérience immédiate de l'enfant à un royaume d'abstractions vides, en allant de la maison à la communauté *via* le sympathique postier et l'éboueur, mieux valait en fait personnaliser la connaissance en un tout autre sens. Car c'est en faisant du familier l'exemple d'un cas plus général, et en produisant une prise de conscience de ses propres sentiments et préconceptions qu'on tend le meilleur miroir à l'enfant et qu'on lui fait découvrir des similitudes là où il ne ressentait primitivement que de l'étrangeté, voire de la répugnance. Malgré son dégoût initial devant la lapidation d'un animal, un enfant des pays industrialisés peut vite se rendre compte que, dans les conditions naturelles et humaines où se trouve son pendant, il aurait certainement agi de même<sup>11</sup>. Un bon maître est ainsi quelqu'un qui sait personnaliser la connaissance, c'est-à-dire présenter les récits les plus à même de faire réfléchir à l'humaine condition. Connaître l'enfant et personnaliser la connaissance ne signifient pas forcément individualiser jusqu'à l'absurde, prendre le petit d'homme comme celui qu'il est dans sa famille, son village ou son quartier.

## **2 – Le maître comme figure d'excellence *versus* le maître comme collaborateur plus expérimenté et plus sage**

Ainsi que nous nous sommes proposé de le faire, revenons à Dewey et à *Mon credo pédagogique* pour en détailler le contenu. Nous avons vu que ce texte programmatique insistait sur la connaissance des intérêts et aptitudes que possède cet enfant-ci. Si ce à quoi le maître doit l'amener, c'est bien à faire un usage social desdits intérêts et desdites aptitudes, il n'en n'est pas moins vrai que le point de départ relève de la psychologie individuelle. Que découle-t-il de ce souci d'individualisation en termes de relation pédagogique ?

La conséquence pratique de la connaissance du sujet singulier se tire immédiatement. C'est par l'accompagnement du petit d'homme, pris en tant qu'être entier et individualisé

---

<sup>10</sup> “to compete with the child's own dramas and mysteries”, *The Relevance of Education*, New York, Norton & Company, 1971, p. 63 ; voir aussi un passage similaire dans *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge MA, Belknap Press of Harvard University Press, 1966, p. 160-161.

<sup>11</sup> Cf. *The Relevance of Education*, p. 64-65.

dans ses désirs et ses aptitudes, que se distingue le maître en éducation. La relation pédagogique perd ainsi son caractère frontal habituel : l'enseignant ne se reconnaît plus à la position de surplomb qu'il peut occuper, notamment lorsqu'il s'agit de faire appliquer des règles de vie, mais est dit s'appuyer uniquement « sur une expérience plus vaste et une sagesse plus grande »<sup>12</sup>. Une redéfinition de l'autorité a également lieu en ces lignes. L'école est certes un lieu d'apprentissage d'usages, de manières de faire, d'habitudes, que ce soit dans les disciplines scolaires ou pour ce qui est de la vie en communauté, mais elle n'en est pas pour autant un espace d'impositions de normes extérieures, de coercition en un mot. C'est justement parce que le maître se tient à hauteur d'enfants, qu'il sait les individualiser, qu'il est capable d'être un collaborateur avisé et un soutien fiable, plutôt qu'un instructeur et un surveillant. Une opposition tout extérieure du maître et de l'élève n'est pas de mise ; l'école apparaît davantage, pour utiliser une formule de Dewey plus tardive, comme un lieu « d'expériences communes communiquées »<sup>13</sup>, une société, certes sous forme embryonnaire, mais où un partage entre tous les protagonistes, maître compris, a cours.

A l'époque où il écrit *After John Dewey, what?*, Bruner n'est pas encore en pleine possession de sa célèbre théorie de la tutelle, laquelle montre comment, avec un échafaudage, ou étayage, externe, on passe progressivement à une prise de conscience, par l'enfant qui apprend, de la façon dont, justement, il apprend. Le premier article sur Lev Vigotsky date de 1962, et le célèbre article sur les six manières dont un maître interagit avec un enfant pour développer en lui une métacognition, une conscience du savoir-faire (savoir comment on fait quand on fait, comme le dit plus précisément l'anglais), ne paraîtra qu'en 1976<sup>14</sup>. Ce n'est donc pas tant au niveau précis de la relation pédagogique comme interaction de tutelle que se place la critique. Bruner, plutôt que de déposer ses pas dans les traces de la psychologie culturelle soviétique, emprunte plutôt son fonds argumentatif à la psychologie des profondeurs viennoise. Cet angle d'attaque a toutefois un coût. La question se retrouve en effet déplacée, elle ne porte plus tant sur la relation maître/élève que sur le maître comme modèle, figure de référence. Pour mieux dire, Bruner tente de caractériser le rapport au savoir du professeur, la manière dont il met en scène sa maîtrise pour la rendre accessible à l'enfant.

---

<sup>12</sup> *Mon credo pédagogique*, p. 117. Original *The Early Works*, vol. 5, p. 88 : “on the basis of larger experience and riper wisdom”.

<sup>13</sup> “conjoint communicated experience”, *Democracy and Education, The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9: 1916, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1992, p. 93 ; *Démocratie et éducation*, trad. fr. G. Deledalle, Paris, Armand Colin, 1990, p. 133.

<sup>14</sup> Il s'agit, pour cet article, de l'introduction à la première traduction anglaise, souvent critiquée, du psychologue soviétique : Lev S. Vygotsky, *Thought and Language*, E. Hanfmann & G. Vakar (eds), Cambridge MA, MIT Press, 1962 ; l'article de 1976 sur l'activité de tutelle est celui-ci : David Wood, Jerome S. Bruner & Gail Ross, “The Role of Tutoring in Problem Solving”, *Journal of Child Psychology*, vol. 17, p. 89-100.

C'est plus particulièrement grâce au terme d'excellence que Bruner entend présenter une théorie plus moderne et plus personnelle sur le maître en éducation. Le maître ne doit pas uniquement être le passeur des objets les meilleurs, pour reprendre une formule déjà chère à l'humanisme<sup>15</sup>, il doit lui-même incarner l'excellence, être un modèle local de compétence ou, pour mieux dire, une figure d'identification. Bruner cite en l'occasion Sigmund Freud : "Where there was id, let there be ego" (traduction du célèbre „Wo Es war, soll Ich werden")<sup>16</sup>. Devenir soi, pour l'enfant, c'est aussi s'identifier à des modèles, développer des pouvoirs individuels et les rendre socialement pertinents à partir d'une relation privilégiée à certaines personnes savantes. Une fois encore, Bruner semble vouloir prendre avantage sur Dewey en poussant plus loin la caractérisation sociale, culturelle, de l'éducation. Car il ne s'agit pas uniquement de penser le collectif, dans ses traits situés, comme un point d'aboutissement. Il est de multiples figures particulières du maître, qui se rencontrent dans l'histoire et la géographie, et qui peuvent accompagner dès le début l'apprentissage de l'enfant.

Pour s'expliquer, Bruner donne justement trois exemples de figures exemplaires du maître en éducation. La citation à suivre permet de mieux individualiser son propos :

Dans le *shtetl* de l'Europe de l'Est, le ghetto juif traditionnel, le sage érudit était une figure particulièrement importante – le *talmid khokhem*. Dans son allure, son mode de conversation si riche en allusion, sa forme de maintien, l'homme sage était l'image, non d'une personne compétente, mais plutôt d'une belle personne. La société traditionnelle chinoise avait aussi son image de la belle personne, une qui mêlait la connaissance, le sentiment et l'action dans une belle façon de vivre. L'idéal du gentilhomme servait peut-être la même fonction dans l'Europe des dix-septième et dix-huitième siècles<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Par ex. Montaigne, « De l'institution des enfans », *Les Essais*, livre I, édition de M. Villey, Paris, PUF, 1992, p. 149.

<sup>16</sup> P. 59, repris p. 117. La formule freudienne « Là où était du ça, doit advenir du moi » se trouve en fin de leçon XXIII des *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, trad. fr. R.-M. Zeitlin, Paris, Folio, 1984, p. 110 (original : *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Gesammelte Werke*, Bd. XV, Frankfurt am Main, Fischer, 1990, p. 86).

<sup>17</sup> P. 76, repris p. 119 : "In the *shtetl* of Eastern Europe, the traditional Jewish ghetto, the scholar was a particularly important figure – the *talmid khokhem*. In his mien, his mode of conversation so rich in allusion, his form of poise, the wise man was a image not of a competent but, rather, of a beautiful person. Traditional Chinese society also had its image of the beautiful person, one who blended knowledge and sentiment and action in a beautiful way of live. The ideal of the gentleman served much the same function in the Europe of the seventeenth and eighteenth centuries".

Ce qui transparaît, à travers toutes ces évocations, c'est que le maître n'est pas uniquement une personne compétente, un expert disciplinaire. Certes, ce trait est présent, comme nous le verrons juste après, mais il ne doit pas occulter que le maître en éducation doit d'abord et avant tout être un homme entier. L'interprète de la loi, le mandarin et le gentleman sont trois manifestations différentes d'un idéal de culture de soi. Bruner ne souhaite pas affirmer qu'elles se ramènent à un et un seul type humain ; son propos est bien davantage de montrer la nécessaire individualisation de toute recherche d'excellence humaine. L'éducation n'est pas qu'une entrée dans la culture, pour paraphraser le titre – malheureux – de la traduction d'un ouvrage postérieur de Bruner<sup>18</sup> ; c'est bien plus la culture qui permet l'entrée dans l'éducation, c'est bien plus l'instanciation d'une excellence qui autorise le petit d'homme à vouloir s'approcher pas à pas du modèle qu'il s'en est fait<sup>19</sup>.

### **3 – Le maître disciplinant l'esprit *versus* le maître exerçant des compétences**

Le maître brunérien n'est pas le détenteur d'un savoir achevé mais aussi quelqu'un qui montre un certain rapport au savoir, une certaine ouverture à l'innovation et une capacité à émettre des hypothèses sensées<sup>20</sup>. Autrement dit, sa fréquentation permet d'acquérir et de consolider une compréhension disciplinée<sup>21</sup>. Avant de déterminer plus avant ce que ces termes recouvrent, commençons par rappeler la position de Dewey.

Dans la section consacrée à la nature de la méthode en éducation, *Mon credo pédagogique* glisse en peu de mots ce qu'est la grande affaire du maître : « faire acquérir des habitudes d'action et de pensée correctes concernant le bon, le vrai et le beau »<sup>22</sup>. Le terme

---

<sup>18</sup> *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. fr. Y. Bonin, Paris, Retz, 1997 (*The Culture of Education*, Cambridge MA/London, Harvard University Press, 1996).

<sup>19</sup> Bruner fait référence, juste après ces trois figures, à l'exposition à la grandeur vantée par Alfred N. Whitehead. Peut-être a-t-il partagé un temps une préférence pour ce dernier plutôt que pour Dewey avec Robert Ulich, un auteur qu'il cite en 1960 comme une référence (*The Process of Education*, New York, Vintage Books, p. XV-XVI). Cf. R. Ulich (ed.), *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1959.

<sup>20</sup> Cf. les développements sur le "plausible guessing", p. 77, repris p. 124. Il n'est pas fait mention ici d'un *educated guess*, mais cela aurait sans doute pu être le cas.

<sup>21</sup> "disciplined understanding", p. 77, repris p. 122.

<sup>22</sup> *Mon credo pédagogique*, p. 122-123. Original *The Early Works*, vol. 5, p. 93 : "secure right habits of action and thought, with reference to the good, the true, and the beautiful".

d'habitude est ici central<sup>23</sup>. Un maître est quelqu'un qui, au mieux, propose des situations problématiques, quel que soit le domaine concerné. Ni les sciences, ni la littérature, ni l'histoire, ni la géographie n'affirment leur primauté. C'est l'intérêt que possède l'enfant qui organise son programme d'études et qui met en mouvement sa pensée. On comprend dès lors que penser en sciences ou penser dans la vie courante ne diffèrent pas essentiellement. Toute pensée est tentative de résolution de problème, émission d'hypothèse et mise à l'épreuve de celle-ci suite à un étonnement primordial et la position d'une difficulté. *Comment nous pensons*, au début du vingtième siècle, se proposera d'énoncer ce schéma en quatre temps<sup>24</sup>, schéma qui ne sépare pas l'école et la vie mais montre bien plutôt un même esprit d'enquête, quelle que soit la situation posant problème.

Dans ces conditions, que peut faire un maître d'école avisé ? Si l'esprit raisonne de la sorte dans la vie courante déjà, à quoi bon l'école ? Cette dernière présente au moins l'avantage de poser des objectifs exprès, des situations toujours nouvelles auxquelles on n'aurait pas pensé seul. Le ciblage n'est toutefois pas sa seule force pour exercer des habitudes de pensée, des compétences déclinables dans des contextes divers. Le resserrage sur des objectifs précis, la condensation de la culture d'une époque en une forme plus compacte, et surtout écrite de surcroît, est aussi ce qui caractérise la pratique scolaire<sup>25</sup>. A travers elle, ce qui compte, c'est bien l'exercice d'aptitudes de pensée, et non la sacralisation d'un savoir mort, de l'héritage ossifié d'une culture classique. Car comme le dit déjà Dewey à la fin du dix-neuvième siècle, l'éducation de l'enfant doit être « une reconstruction continue de l'expérience »<sup>26</sup>. La continuité entre l'école et la vie ne sera plus brisée par une mauvaise pratique scolaire mais au contraire maintenue et renforcée : l'école et la vie fonctionnent en circuit, l'expérience de l'enfant fournissant la base d'apprentissages, l'expérience de l'adulte

---

<sup>23</sup> Sur le sens de cette notion, également chez Dewey, cf. Hubert Vincent, « Habitude et discipline à l'école », *Les disciplines de pensée*, A. Firode, J.-F. Goubet & H. Vincent (dir.), Arras, APU, 2013, p. 129-145, en particulier p. 141s.

<sup>24</sup> Sans doute ces temps sont-ils la réponse de Dewey aux cinq étapes formelles qu'il prête fautivement à Johann Friedrich Herbart (elles sont, de fait, une reformulation de ses successeurs). Cf. *How We Think, The Middle Works, 1899-1924*, vol. 6: 1910-1911, Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam, Southern Illinois University Press/Feffer & Simons, 1978, p. 338s (passage disparu dans la seconde édition, *The Later Works*, vol. 8: 1933) ; *Comment nous pensons*, trad. fr. O. Decroly, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1986, p. 266s.

<sup>25</sup> Voir, sur ce point, notre quatrième partie.

<sup>26</sup> *Mon credo pédagogique*, p. 120. Original, *The Early Works*, vol. 5, p. 91: "a continuing reconstruction of experience". Comme le rappelle Claude Gautier, toute société se définit par un *continuum* dans lequel une action individuelle « n'est possible que depuis les connexions qu'elle établit avec le flux permanent d'activité » (« *Le Public et ses problèmes : le problème social de la connaissance* », *Philosophical Enquiries : revue des philosophies anglophones*, décembre 2015, n°5 – « Dewey (1) », p. 45-77, ici p. 53) ; l'école, comme société miniature, ne fait pas exception : elle engage une continuité qui n'est pas uniquement personnelle mais qui inclut les autres agents.



se préparant en retour lors de l'acquisition de compétences à enquêter, mener des investigations.

Ce qui frappe le plus dans la critique que Bruner fait de Dewey, c'est d'abord le sens différent qu'il va prêter au caractère compact de la matière à étudier, ensuite l'insistance sur la notion de discipline. Le mot, remarquons-le, s'entend volontairement en plusieurs sens, puisqu'il désigne aussi bien un sujet d'études qu'une manière de penser lui étant liée.

Bruner met tout d'abord en relief la structure interne de la connaissance, c'est-à-dire la connexion des idées qu'elle recèle et leur dérivation les unes des autres<sup>27</sup>. La signification du concept de commutativité en mathématiques ne provient pas du fait que l'enfant ait aperçu la signification sociale de ce que deux maisons abritant quatorze personnes équivalent à quatorze maisons en abritant deux. Si des disciplines doivent être enseignées à l'école, c'est justement parce qu'elles ne sont pas triviales, parce qu'elles élargissent les vues de l'enfant. Dewey, misant trop sur la continuité de l'expérience, aurait méconnu que l'éducation devait ouvrir de nouvelles perspectives<sup>28</sup>. La culture, se déclinant à l'école en diverses disciplines, tient davantage de la prothèse, du complément à la nature, que de l'exploitation, de la valorisation d'un potentiel déjà là. Ici se marque une divergence de toute première importance entre les deux auteurs : Bruner va voir dans la culture une série d'outils aidant l'esprit à penser ; les compétences d'enquête ne ressortissent dès lors plus intégralement du mental ou de l'inter-mental, mais le font aussi de l'extra-mental, de l'objectivé.

L'accent mis sur les connaissances structurées et compactes revient-il à dire qu'un maître est quelqu'un qui doit, comme son nom l'indiquerait, maîtriser toutes les disciplines, couvrir tous les domaines du savoir ? Non, absolument pas, ne serait-ce que parce qu'une telle prétention donnerait à voir un rapport au savoir biaisé de sa part<sup>29</sup>. Une autre raison, non moins forte, est que l'important, dans une discipline, est sa connexion interne, laquelle fait en même temps son pouvoir générateur. Par là, une reconstruction des détails est possible, ou, du moins, une préparation à l'acceptation de nouveaux détails<sup>30</sup>. Un maître, plutôt que de référer à toute force des notions abstraites à un vécu enfantin, doit plutôt veiller à travailler sur les niveaux d'abstraction, les emboîtements de concepts<sup>31</sup>. Son emploi est de faire réfléchir à ce que généraliser veut dire.

---

<sup>27</sup> Cf. p. 76, repris p. 120-121.

<sup>28</sup> Cf. p. 76, repris p. 118.

<sup>29</sup> Aucune enquête, aucun recours extérieur ne seraient plus nécessaires, alors que Bruner invite à la construction conjointe des programmes avec des spécialistes patentés, p. 78, repris p. 125.

<sup>30</sup> Cf. p. 77, repris p. 123.

<sup>31</sup> Bruner met parfois en avant le terme de structure organisée hiérarchiquement et ses bénéfices dans l'usage de la langue, par exemple dans *The Relevance of Education*, p. 42-45.

Un complément tiré de *The Process of Education*, publié en 1960, illustrera le propos. Quatre avantages sont énumérés lorsqu'on opère sur des structures<sup>32</sup> : le sujet en devient plus compréhensible ; la mémoire à court terme n'est pas surchargée et le détail n'est pas condamné à l'oubli ; apprendre à référer un exemple à un principe permet de transférer l'exercice (*transfer of training*) et de prendre conscience des limites du principe de généralisation ; cela réduit le fossé entre ce qui est appris au niveau élémentaire et au niveau avancé. Ce dernier point rappelle une formule célèbre, maintes fois reprises par le psychologue au cours de sa carrière : « chaque sujet peut être enseigné à quelqu'un à quelque âge qu'il soit sous quelque forme qui soit honnête »<sup>33</sup>. Le maître n'est ainsi pas tant celui qui aide chacun à reconstruire l'expérience qu'à la construire tout de bon, grâce à une forme symbolique compacte, liée et génératrice, en un mot une discipline. Ce terme, signalant l'institution, dénature en partie le processus de pensée : un sujet connaissant est quelqu'un qui doit lui-même être institué, pour apprendre au travers d'œuvres et de récits déjà là et consistants.

Une discipline n'est toutefois pas uniquement un langage, elle ne se résume pas à des propriétés syntaxiques. Elle se montre également par bien d'autres aspects, ses formes de connexion, ses attitudes, ses raccourcis, ses plaisanteries, ses espoirs et ses frustrations<sup>34</sup>. En un mot, une discipline est d'abord et avant tout une forme de pensée. Et la grande affaire du maître, en apprenant à penser dans des disciplines, est d'apprendre à penser, intuitionner, enquêter, comprendre de manière disciplinée. Apprendre à faire preuve d'intuition veut toutefois également dire renoncer à une toute-puissance fabulée, se confronter à une réalité qui n'est ni entièrement inconnaissable, ni totalement maîtrisable.

C'est ici qu'on peut apprécier une forme de connaissance psychologique de l'enfant qui n'était pas présente chez Dewey. Le maître devra être conscient du fait qu'entrer dans des apprentissages scolaires signifie abandonner une forme de conception pour une autre, ce qui ne va pas sans anxiété, ni confusion. Disposer le savoir de manière à ce qu'il soit accessible et qu'il ne surcharge pas la mémoire efficace, attentive à plus ou moins sept objets selon George Miller, un éminent collègue psychologue de Bruner à Harvard, voilà qui nécessite un certain savoir-faire magistral<sup>35</sup>. Des récompenses, non sous forme de gratifications extérieures mais sous forme de plaisirs pris à l'accroissement de son pouvoir de connaître, devront de même être prévues en cours d'apprentissage. En parlant le langage d'une discipline, l'enfant pourra

---

<sup>32</sup> Cf. p. 23-26.

<sup>33</sup> “any subject can be taught to anybody at any age in some form that is honest”, p. 77, repris p. 124.

<sup>34</sup> Cf. *Toward a Theory of Instruction*, p. 155, et *The Relevance of Education*, p. 16.

<sup>35</sup> Cf. *After John Dewey*, p. 77, repris p. 123.

acquérir un sentiment de compétence, une confiance dans son pouvoir à disposer d'outils afin de résoudre une difficulté. Ce n'est ainsi pas dans la mise en avant de situations de problème que se marque la différence d'avec Dewey. La critique porte plutôt sur la conception prosthétique de la culture, qui fait du maître un concepteur de séquences, voire de *curricula* entiers, bien plus qu'un accompagnateur ou qu'un collaborateur. La pensée, dans l'un et l'autre cas, est mise à l'épreuve par des problèmes. La façon dont le maître met en œuvre son enseignement diffère néanmoins, ainsi que nous allons le voir.

Où culmine l'intervention du maître brunérien lorsqu'il stimule le pouvoir de penser ? Dans le fait qu'il cultive ce qui est au cœur de l'éducation, à savoir l'« enquête disciplinée »<sup>36</sup>. Le maître doit encourager l'enfant à tirer le plein bénéfice de ce qu'il a appris, non pas en le ramenant à la vie, à l'existence ordinaire, mais en se servant de sa connectivité pour en tirer des extrapolations, des théories alternatives. Un esprit discipliné, c'est-à-dire passé à l'école des disciplines, est celui qui a appris à faire des sauts intuitifs, à tirer des conclusions raisonnables à partir d'un contexte d'information insuffisant. Le rôle du maître, en pareille occasion, est bien sûr de fournir les instruments d'investigation et de renseigner sur leur usage. Auparavant, il faut tout de même, comme le rappellera plus tard Bruner dans un article consacré à l'intuition disciplinée, que le bon enseignant notifie à ses élèves que leur esprit peut être utilisé comme un instrument<sup>37</sup> ; sans confiance en soi, l'apprentissage ne démarre pas, et sans la conscience de la possibilité de corriger le problème, il ne peut se poursuivre.

#### **4 – Le maître guidant dans l'usage de l'abstraction *versus* le maître n'imposant pas d'habitudes de pensée**

Bruner, dans son court texte de 1961 repris plus tard dans *On Knowing*, ne fait que mentionner au passage le terme de guidage<sup>38</sup>, qui fait écho à la conversation cultivée du rabbin mentionnée ci-dessus. Aucune théorie élaborée de la métacognition n'est encore à trouver ici. Nous achèverons ainsi le présent propos en montrant que, derrière l'idée de discipline comme structure, derrière l'idée de savoir comme compact (à la manière dont une formule mathématique englobe un grand nombre d'applications), accessible et manipulable<sup>39</sup>, se trouve la nécessité d'une communication du savoir grâce à une maîtrise de l'art du

---

<sup>36</sup> “disciplined inquiry”, p. 77, repris p. 124.

<sup>37</sup> Cf. *The Relevance of Education*, p. 84.

<sup>38</sup> “guidance”, p. 77, repris p. 124.

<sup>39</sup> Cf. *The Relevance of Education*, p. 106.

dialogue. Pourquoi un maître est-il indispensable ? Certes parce qu'il fournit une figure d'identification, ainsi que nous l'avons vu, mais aussi parce qu'il possède une certaine culture de la conversation. Si la pensée est réellement une intériorisation de dialogues tenus auparavant, il faut alors que le maître soit proprement un tuteur, quelqu'un qui mette en mots les phases d'apprentissage et les compétences mises en œuvre, et non uniquement un spécialiste des dispositifs et des situations propices à l'apprentissage.

Bruner, dans son *After John Dewey, what?*, insiste en outre sur la séparation entre le monde de la culture scolaire et l'environnement immédiat. C'est aussi sous le signe de la rupture psychologique qu'il faut comprendre le but qu'il donne à l'éducation : faire passer un enfant du sentiment d'omnipotence de la pensée à une confiance réaliste dans l'usage de la pensée<sup>40</sup>. Bien évidemment, il ne faut pas entendre cela comme une remise en cause directe de son prédécesseur. Dewey n'a jamais voulu célébrer un enfant-roi, tout-puissant, mais a souhaité intégrer un petit d'homme dans une communauté de semblables de plus en plus large, depuis la famille jusqu'à la société civile. Le point de discordance entre les deux hommes n'est pas là. Il réside plutôt dans le rôle qu'endosse le maître pour faire du petit d'homme un homme efficace, quelqu'un qui fait un effort discipliné et responsable pour connaître le monde par soi-même<sup>41</sup>. Pour que l'expérience à venir soit organisée, encore faut-il qu'elle soit au préalable structurée : la perception elle-même dépend de nos cadres mentaux, de ce que nous pensons de sa prévisibilité, des notions au préalable intégrées faisant que nous l'anticipons. Passer par l'école des disciplines, c'est justement, selon Bruner, apprendre à user d'abstractions en tant que notions générales organisant l'expérience. Le maître a donc à guider un enfant dans l'usage de l'abstraction s'il veut que ce dernier serve par après, comme Dewey le souhaitait, le progrès social.

Ce qui affleure sous la plume de Bruner, c'est bien que Dewey n'a pas fourni le moyen adéquat pour arriver à un but par ailleurs louable, la promotion d'une démocratie véritable<sup>42</sup>, laquelle n'est pas seulement une forme de gouvernement mais bien un mode de vie commun, une somme d'expériences partagées<sup>43</sup>. Il aurait fallu au philosophe pragmatique mieux

---

<sup>40</sup> Cf. p. 76, repris p. 118.

<sup>41</sup> "disciplined and responsible effort to know on one's own", p. 78. Cette partie du résumé final n'apparaît plus en 1969.

<sup>42</sup> Dans "Creative Democracy – The Task Before Us", *The Later Works, 1939-1941*, vol. 14: 1939, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988, p. 226-228, Dewey revient sur ce thème. Après avoir dit de la démocratie qu'elle était une voie personnelle pour mener une vie individuelle, il met l'accent sur la capacité collective à consulter, discuter ou collaborer.

<sup>43</sup> Ce type de formulation est très présent chez Dewey, notamment dans son chef-d'œuvre de 1916, *Democracy and Education*. Voir note 13.

articuler apprentissage de l'abstraction, par tutelle du maître, et progrès social. Que penser de ce reproche concernant le moyen d'arriver à une fin quant à elle justifiée ?

Dewey promouvait bien un maître qui serait un « membre de la communauté » attentif aux situations dans lesquelles se trouve l'enfant. En tant que tel, il ne serait « pas à l'école pour imposer certaines idées ou habitudes à l'enfant »<sup>44</sup> mais devrait, en s'intéressant conjointement à quelque chose, donner des outils au moment où leur usage se ferait sentir. A la simple lecture de ces traits, on a l'impression que ce qui tenait à cœur Dewey était la situation immédiate d'apprentissage, le contexte d'exercice actuel de la pensée. Le maître pourrait bien donner des exemples, apporter des connaissances opportunes, renseigner sur des techniques, nommer des caractéristiques ou discuter avec son élève de la tâche en train de s'accomplir, mais il ne s'agirait pas à proprement parler d'un transfert de savoir (et ce, sans aucun doute parce que la question du savoir n'est pas posée en termes de contenus mais bien d'aptitudes, de dispositions). Or est-il si sûr que Dewey ait complètement manqué l'activité de tutelle comme dévolution à l'enfant d'un savoir-faire ? Et s'avère-t-il qu'il n'ait pas saisi ce qu'était l'introduction à l'usage de l'abstraction dans l'apprentissage formel, dont l'école fournit le paradigme ?

Pour ce qui est du premier point, il est assez simple de prendre la défense de Dewey, dans la pensée duquel on trouve bien, çà et là, un accent mis sur l'importance de la discussion. Les *Essays in Experimental Logic*, par exemple, ne méconnaissaient pas que la discussion était tel un assemblage social miniature, que la réflexion était devenue une habitude de l'homme individuel après avoir été une opération interpersonnelle<sup>45</sup>. La pensée critique, pesant le pour et le contre, était mise en avant en ces lignes. Elle était toutefois uniquement vue sous l'angle du raisonnement ou de la conduite de la preuve, dans une attitude de résolution de problème. Bruner, en regardant de plus près aux activités d'échafaudage, au passage des échafaudages externes aux régulations internes, a individualisé un type de dialogue particulier, celui qui doit prendre place entre un maître et ses élèves si ces derniers doivent réellement apprendre à, finalement, se guider eux-mêmes. Cette différence ne permet

---

<sup>44</sup> *Mon crédo pédagogique*. p. 116-117. Original, *The Early Works*, vol. 5, p. 88 : “member of the community”, “to impose certain ideas or to form certain habits in the child”.

<sup>45</sup> *The Middle Works, 1899-1901*, vol. 1: 1899, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, p. 158-159 : “Discussion [...] is bringing various beliefs together; shaking one against another and tearing down their rigidity. It is conversation of thoughts; it is dialogue – the mother of dialectic in more than the etymological sense. No process is more recurrent in history than the transfer of operations carried on between different persons into the arena of the individual's own consciousness. The discussion which at first took place by bringing ideas from different persons into contact, by introducing them into the forum of competition, and by subjecting them to critical comparison and selective decision, finally became a habit of the individual with himself. He became a miniature social assemblage, in which pros and cons were brought into play struggling for the mastery – for final conclusion. In some such way we conceive reflection to be born”.

toutefois pas d'opposer de manière rédhibitoire discussion non coercitive et dialogue de tutelle. Car, dans l'idée de pensée critique, se trouve déjà contenue une réflexion du sujet sur ses propres opérations mentales, une évaluation des aptitudes de pensée en tant qu'elles se montrent outils adaptés, ou non, à une situation problématique.

En ce qui concerne maintenant le second point, notons bien que Dewey n'est en rien naïf en la matière. On trouve même chez lui, au contraire, une réflexion pleine de promesses pédagogiques sur ce que signifie l'abstraction. Dans un texte comme *The Quest for Certainty*, Dewey s'inscrit en faux contre une abstraction pensée uniquement comme attention discriminante à une qualité ou une relation se trouvant dans un objet présent ou mémorisé. On ne peut reconduire la vieille pensée scolastique, une logique désuète. L'abstraction marque en effet plutôt un changement de dimension en coupant les symboles, non de tout usage, mais d'un contexte d'utilisation immédiat. Le symbole, s'il naît d'une opération concrète, s'il doit servir finalement à retrouver le concret, ouvre à un plan symbolique, à une connexion entre énoncés, s'ébranlant à son niveau propre<sup>46</sup> :

Les idées mathématiques étaient 'concrètes' quand on en faisait usage exclusivement pour construire des bacs à grains ou pour mesurer la terre, pour vendre des biens ou pour aider un pilote à guider son navire. Elles sont devenues abstraites lorsqu'elles ont été libérées de toute connexion avec une application et un usage particuliers dans l'existence. Cela s'est produit quand les opérations que rendait possibles le recours à des symboles étaient effectuées exclusivement dans la perspective de faciliter et de diriger d'autres opérations de *nature également symbolique*.

Un maître tel que le conçoit Dewey devrait dès lors, lui aussi, initier à un usage abstrait des symboles ; commencer par le concret ne signifie en rien demeurer dans le concret, comme si un niveau séparé d'intelligibilité n'était pas isolable pour un temps, et un certain lieu. Même si *My Pedagogic Creed* déclare que les symboles présentés pour eux-mêmes n'ont pas de sens et sont imposés du dehors, qu'ils ne sont que des outils permettant de s'économiser,

---

<sup>46</sup> *The Later Works, 1929*, vol. 4, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984, p. 123 : "Mathematical ideas were 'concrete' when they were employed exclusively for building bins for grain or measuring land, selling goods, or aiding a pilot in guiding his ship. They became abstract when they were freed from connection with any particular existential application and use. This happened when operations made possible by symbols were performed exclusively with reference to facilitating and directing other operations *also symbolic in nature*"; *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, trad. fr. P. Savidan, Paris, Gallimard, 2014, p. 170.

de réduire ses efforts, il affirme néanmoins déjà que « [I]es symboles sont une nécessité dans le développement mental »<sup>47</sup>.

L'école, en particulier, est un lieu où faire l'apprentissage de ces symboles, un endroit où entrer dans la culture, non seulement sous forme ramassée, mais surtout dans sa réduction à une forme propre, écrite avant tout. Et elle ouvre bien à des perspectives éminemment symboliques, qui sont nouvelles pour l'enfant, n'appartiennent pas à son cadre familial. Dewey, même s'il affirme que l'école doit, *in fine*, reconduire à la vie, n'en a pas moins vu qu'elle était elle-même, avec son mode spécifique de fonctionnement, un règne d'abstractions. Un texte comme *Democracy and Education* contient à cet égard de nombreux développements renseignant sur la prédominance de la culture écrite, développements qu'il convient d'avoir en mémoire pour rendre justice à leur auteur. Citons-en un particulièrement pertinent pour le présent propos :

D'une manière générale, on crée des écoles quand les traditions de la société sont si complexes qu'une part considérable du bagage social est transcrite par écrit et transmise au moyen de symboles écrits. Les symboles écrits sont encore plus artificiels ou conventionnels que les symboles parlés. On ne peut pas les recueillir au hasard des relations avec autrui. De plus, la forme écrite tend à choisir et à retenir des sujets qui sont comparativement étrangers à la vie de tous les jours. Elle est la dépositaire des réalisations accumulées de génération en génération, même si quelques-unes d'entre elles sont tombées temporairement en désuétude. En conséquence, aussitôt qu'une communauté dépend dans une grande mesure de faits qui échappent à son expérience immédiate dans l'espace et dans le temps, il lui faut avoir recours aux écoles pour assurer la transmission complète de tous ces acquis<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> *Mon credo pédagogique*, p. 121. Original, *The Early Works*, vol. 5, p. 92 : "Symbols are a necessity in mental development".

<sup>48</sup> "Roughly speaking, they [= schools] come into existence when social traditions are so complex that a considerable part of the social store is committed to writing and transmitted through written symbols. Written symbols are even more artificial or conventional than spoken; they cannot be picked up in accidental intercourse with others. In addition, the written form tends to select and record matters which are comparatively foreign to everyday life. The achievements cumulated from generation to generation are deposited in it even through some of them have fallen temporarily out of use. Consequently as soon as a community depends to any considerable extent upon what lies beyond its own territory and its own immediate generation, it must rely upon the set of agency of schools to insure adequate transmission of all its resources", début du sous-chapitre "The School as a Special Environment", *Op. cit.*, p. 23 ; trad. fr. p. 57.

Bruner, si soucieux, après sa lecture de Vygotski, de mettre l'accent sur le dialogue tuteur/tutoré et les activités orales d'étayage de l'apprentissage, a posé la question de ce qu'il demeure de Dewey, maintenant qu'il est décédé. Il est loisible de lui répondre que la caractérisation de l'éducation formelle comme introduction, par un maître, à la société de demain, *via* l'assimilation critique de contenus que des textes auront condensés, serait sans doute une des choses à en retenir. Que la culture scolaire ne soit pas seulement, comme l'avait vu Georg Wilhelm Friedrich Hegel, un abrégé de ce qui fut<sup>49</sup>, mais qu'elle se montre d'abord et surtout, avec les difficultés spécifiques qui y affèrent, culture écrite, voilà une idée encore féconde. Organiser des activités scolaires opérant un va-et-vient entre situation concrète et généralisation, passant par le niveau de l'abstraction pour tester leur validité dans différents contextes, encourageant le passage par l'écrit pour structurer les étapes d'une enquête en serait un exemple<sup>50</sup>. Voir que le passage de l'oralité à l'écriture introduit des difficultés dans le rapport à la culture, qu'un maître avisé se doit d'avoir à l'esprit les différents niveaux d'utilisation du langage en fournirait un autre<sup>51</sup>.

La culture scolaire est principalement écrite, et un maître se doit d'y introduire des élèves n'entretenant pas nécessairement la même relation à la langue et aux outils de réflexion, lesquels pourront devenir, après exercice au sein d'une communauté sociale simplifiée, des habitudes de pensée<sup>52</sup>. *After John Dewey, what? After John Dewey, that!*

---

<sup>49</sup> Cf. préface à la *Phénoménologie de l'esprit*, alinéa 29, édition bilingue de B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1997, p. 86-89.

<sup>50</sup> Cet héritage deweyen se retrouve en particulier dans la *P4C*, le mouvement de philosophie pour enfants dont Matthew Lipman fut l'instigateur. Sur ce lien, cf. Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Belin, 1996.

<sup>51</sup> Cf. par exemple Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

<sup>52</sup> Lorsque le sociologue précédemment cité plaide pour l'enseignement des sciences sociales auprès des plus jeunes, eux à qui on enseigne déjà très tôt une attitude scientifique eu égard à la nature, il le fait en termes très deweyens quant au terme d'habitude : « Il va de soi que l'objectif d'un tel enseignement à l'école primaire n'est pas de diffuser une connaissance de nature encyclopédique, d'inculquer des 'théories', des 'méthodes' ou des 'auteurs', mais bien plutôt de transmettre des habitudes intellectuelles fondamentalement liées à des disciplines telles que la sociologie ou l'anthropologie » (Paul Costey & Anton Perdoncin, « Entretien avec Bernard Lahire », *Tracés, Où en est la critique ?*, 2007/13, p. 235-248, ici p. 246-247). L'enquête qu'il propose juste après, opposée à l'expérimentation dans le monde physique, n'est certes, quant à elle, pas à rapprocher de la pensée de Dewey mais reconduit plutôt un paradigme méthodologique allemand du dix-neuvième siècle. Il aurait cependant été facile de plaider pour un développement de l'esprit critique en général, pour une diffusion d'une logique de l'enquête, sans mettre en avant un marqueur méthodologique témoignant avant tout d'un attachement disciplinaire.