

*ce document n'est pas le cours
mais seulement un support du cours*

Jérôme BRUNER

Psychologue américain né en 1915 à New York, Jérôme Seymour BRUNER est professeur de psychologie et directeur de recherche à la New York University, après avoir débuté sa longue carrière à Harvard (Cambridge, Etat de Massachusetts). C'est là qu'il fonda en 1960 le Center for Cognitives Studies, premier centre de recherche au monde qui affiche le terme "cognitif". Ses travaux ont porté sur de nombreux domaines dont : la perception, la catégorisation, le récit, le développement cognitif, le langage chez l'enfant, l'éducation. Ce sont ces trois derniers domaines qui retiendront principalement notre attention.

La lecture de BRUNER est difficile, malgré la clarté et la vigueur de son style, pour des raisons de fond. BRUNER parcourt en effet, à propos de chaque objet d'étude, les lignées de recherche où cet objet est saisi à partir d'autres disciplines. Ses investigations psychologiques se situent à la croisée de tous ces cheminements, et la dislocation initiale de ses approches est consécutivement une nécessité de méthode (1).

I. Premières recherches. La perception

Les premières recherches de BRUNER se situent dans le cadre du fonctionnalisme probabiliste, courant d'idées qui rassemble, vers 1950 plusieurs chercheurs dont la préoccupation commune est d'introduire une nouvelle approche de la **perception** ("*new-look perceptif*"). Convaincus que la perception n'est jamais entièrement déterminée par le contenu du message sensoriel, ils démontrèrent, à l'aide d'expériences ingénieuses, l'influence de diverses variables (expériences antérieures, besoins organiques et sociaux, émotions, défenses, mobiles, valeurs, etc.).

BRUNER lui-même propose alors une véritable théorie de la perception, qu'on peut présenter comme suit (2). Au moment où des stimulations atteignent les récepteurs sensoriels, un sujet est toujours dans un certain état de préparation, qui découle à la fois de toutes ses expériences antérieures et des événements qui viennent de se produire. Cet état "central directeur" va orienter la sélection et le traitement des informations véhiculées par les stimulations.

1) Cf. présentation de BRUNER in J. BRUNER. "*Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*". PUF. 1998. p. 15-16.

2) Cf. H. BLOCH, R. CHEMANA, A. GALLO, P. LECONTE. J-F. LE NY, J. POSTEL, S. MOSCOVICI, M. REUCHLIN, E VURPILLOT. "*Grand dictionnaire de la psychologie*". Larousse. 1991. p. 106.

Pour BRUNER, la perception est catégorielle, inférentielle et prédictive. Toute expérience perceptive est une identification et il n'est pas de perception totalement inclassable. La perception n'est pas neutre, mais dépend de la valeur que l'on attribue à un objet. Elle est une sorte d'expérimentation : le sujet forge une hypothèse sur la nature de l'objet observé, hypothèse qui sera confirmée ou non par les informations qu'il reçoit dans les stimulations qui se présentent à lui. Ainsi, le sujet percevant confirme ou modifie une hypothèse préalable (attente perceptive) et infère la catégorie à laquelle appartient l'objet présenté. Le classement dans une catégorie permet d'inférer les différentes propriétés de l'objet, y compris celles sur lesquelles le message sensoriel ne transmet aucune information, par exemple les propriétés tactiles d'un objet vu mais non touché. Au total, le sujet est un observateur actif qui explore le monde et lui attribue du sens en fonction de ses attentes et de ses cadres de références ou "schèmes" perceptifs.

En 1956, BRUNER et ses collaborateurs publient une étude sur la **catégorisation**, et sur les **stratégies** employées dans un apprentissage de concept. La stratégie de base consiste à faire des hypothèses sur le concept à découvrir, hypothèses que les sujets conservent ou rejettent en fonction des informations fournies par une série d'objets (1).

La catégorisation désigne la manière par laquelle nous classons des objets en catégories (tables et chaises font partie de la catégorie des meubles). L'expérience consiste à demander à des sujets comment classer des cartes de formes ou couleurs différentes. On observe alors des stratégies utilisées pour regrouper des cartes entre elles. La stratégie de *focusing* (focalisation) consiste à prendre une carte de référence et à rechercher celles qui comportent des traits communs avec elle. Une autre stratégie, le *scanning* (balayage), consiste à établir des hypothèses générales de classement après avoir vu toutes les cartes.

II. BRUNER psychologue du sens

Au début des années 60, BRUNER crée à Harvard, avec George MILLER, le Center for Cognitive Studies. Groupe réunissant des psychologues, anthropologues, linguistes, philosophes et juristes.

BRUNER a alors pour projet d'impulser une "révolution cognitive" qui placerait "la signification au centre de la psychologie" (2) ; en unissant les efforts de la psychologie à ceux de l'anthropologie, de la linguistique, de la philosophie, de l'histoire et du droit :

« Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence » (3).

Cette approche de la cognition, plus interprétative, mettait au centre la *construction de la signification*, opérant une rupture complète avec les derniers développements de la psychologie scientifique américaine qui se recentraient sur le *traitement de l'information*. Ce paradigme, ce modèle, est devenu dominant à partir des années 60-70 avec l'avènement de l'ordinateur.

Dans un ordinateur, les informations sont traitées, c'est-à-dire quantifiées, codées, rangées, ordonnées, combinées, comparées, en un mot computées. En suivant cette

1) Cf. *ibid.* p. 106.

Cf. "Sciences humaines" n° 99. novembre 1999. "Rencontre avec Jérôme Bruner. Pour une psychologie culturelle". p. 40.

2) J. BRUNER. "...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle". Eshel. 1997. p. 17-18.

3) *Ibid.* p. 18.

métaphore de l'ordinateur et le paradigme du traitement de l'information, la cognition devenait computationnelle (*Intelligence as computation* disait Herbert A. SIMON, l'un des pères de l'Intelligence Artificielle), l'esprit comparé à un programme, le cerveau à un ordinateur. BRUNER dénonça ce glissement des recherches, ce déplacement de la *signification* à *l'information* et de la *construction de la signification* au *traitement de l'information* (1).

Au début du 20^{ème} siècle, pour devenir scientifique, expérimentale, la psychologie américaine avait délaissé la vieille méthode de *l'introspection* (utilisée par les philosophes jusqu'au 19^{ème} siècle), au profit du *béhaviorisme* qui ne s'intéresse qu'aux comportements, mesure stimulus/réponses, inputs/outputs. Peu importe l'intérieur de la "boîte noire", le mental. En réduisant les processus mentaux à du traitement computationnel d'informations, la science cognitive naissante prenait le relais de cet antimentalisme.

Au début de sa carrière, avec ses recherches sur la perception, BRUNER appartenait à cette communauté de psychologues expérimentalistes. C'est donc en rupture avec celle-ci qu'il engagea sa psychologie du sens, de la signification et de la culture qui "donne forme à l'esprit" :

« Le concept fondamental de la psychologie est la signification, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction.

Cette conviction est fondée sur deux arguments :

- 1) si l'on veut comprendre l'homme, il faut comprendre comment ce qu'il éprouve et ce qu'il fait est modelé par ses intentions.
- 2) la forme que prennent ces intentions ne peut se réaliser qu'au travers de la participation de l'individu aux systèmes symboliques de la culture dans laquelle il baigne » (2).

« Mon point de vue est que la culture (et non la biologie) donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis » (3).

Avec son groupe du Centre d'études cognitives, BRUNER décidait ainsi de créer une nouvelle **psychologie culturelle**. Nous y reviendrons dans notre partie VI.

Ses recherches vont alors porter sur le **développement cognitif** de l'enfant, puis du bébé. **Représentation**, classification, mémorisation, récolte d'information, etc., en sont les thèmes. Un rôle fondamental est accordé au **langage**, car BRUNER voit dans le développement linguistique la cause du développement intellectuel.

L'étude du nourrisson n'apparaît dans l'œuvre de BRUNER qu'à la fin des années 60 et ce n'est pas la perception que le bébé a du monde qui l'intéresse le plus, mais ses actions observables. Pour lui, le développement du bébé est avant tout celui de ses *habiletés motrices* (en anglais : skills). L'activité motrice est toujours orientée vers l'atteinte d'un but. Cela étant, la capacité de réalisation de *l'intention* est très limitée à l'origine, c'est par l'expérience que le bébé progressera.

Mais le nourrisson et l'enfant ne progresseront pas seul : le développement cognitif, l'acquisition du langage et de la culture s'effectuent dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui et non par le seul déploiement autonome de capacités mentales.

1) Cf. J. BRUNER. "...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle". Eshel. 1997. p. 20.

2) Ibid. p. 47.

3) Ibid. p. 48.

III. La théorie développementale

* développement des savoir-faire, des compétences : tutelle et étayage

BRUNER affirme que le développement de l'enfant s'organise autour du **savoir-faire**, savoir comment accomplir ses intentions, ce qui requiert une élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur accomplissement (1).

- **intentionnalité** : le développement de l'intelligence est d'abord intimement lié à la capacité de construire des comportements intentionnels, lesquelles intentions sont fondamentalement liées à la culture des individus. Ces conduites intentionnelles ne dérivent pas de réflexes (contrairement à ce qu'affirme PIAGET), mais constituent une propriété initiale du fonctionnement neurobiologique : on naît avec des intentions. Les premières conduites intentionnelles ne vont pas se réguler de l'intérieur (comme le pense PIAGET), mais vont se réguler sous l'effet de l'acte. Partant de l'intention, l'action est volontaire, elle comporte un sens et un but. BRUNER observe dès les tout premiers comportements des nourrissons à quel point *l'intentionnalité précède le savoir-faire*. L'intention constituant la réaction première à un stimulus "adéquat" (2).

Ajoutons à cela que l'intention de l'enfant va aussi pouvoir être repérée et interprétée par son entourage, ce qui va revêtir une grande importance pour le développement du langage. Nous verrons plus loin (partie V) qu'au sein des interactions mère-enfant, chaque comportement de ce dernier (mimique, geste, vocalise...) est interprété par la mère comme le signe d'abord d'un désir ou d'une intention qu'elle peut alors nommer, permettant ainsi à l'enfant d'accéder au langage.

- **interactions et communications** : le développement cognitif de l'enfant va se faire dans les cadres contextuels d'interactions, d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire.

Le terme interaction entendu en son sens large fait référence à l'articulation des conduites de deux congénères (animal ou humain) mis physiquement en présence l'un de l'autre. Les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives. Chez l'homme, la capacité à communiquer se réalise en divers codes conventionnels ; ce sont des comportements spécifiques (comme la production de sons) qui sont dotés d'un statut de signal (ou de signe) (3).

Le sens classiquement donné aux situations de communication présuppose dans la communication référentielle, un référent, connu de l'un des partenaires, et que l'autre devra reconnaître. L'accent est mis sur un transfert de significations, dans un schéma classique : un des participants, l'émetteur, code un message destiné au partenaire (le récepteur) et le produit ; le message concerne un référent (objet, personne, etc.). Le récepteur interprète le message (le décode). Les situations de communication ont pour caractéristique la construction de signification, construction commune aux deux partenaires.

- **contexte des échanges interactifs** : les conditions de **contextualisation** sont indissociables de la construction commune du sens. Le contexte situationnel détermine le type d'échanges possibles. Précisons cela :

1) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 16.

2) Ibid. p. 16-19, 117-118.

Cf. D. GAONAC'H, C. GOLDER. *"Manuel de psychologie pour l'enseignement"*. Hachette Education. 1995. p. 126.

3) A. CARTRON, F. WINNYKAMEN. *"Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions"*. Armand Colin. 1999. p. 125-126.

Les savoir-faire vont s'élaborer dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels. Par exemple la situation "toilette", où la mère procède à la toilette de l'enfant, est un contexte situationnel dans lequel s'effectuent des échanges interactifs. Les différents procédés que la mère va mettre en œuvre avec l'enfant vont devenir familiers, et s'avérer transférables.

- **formats** : au sein des contextes se développent, en collaboration, des "formats" spécifiques. Un **format** est une situation d'actions-échanges dont on peut décrire les variables et les supports : tel type d'activité, avec telle séquence intention-réalisation-feed-back, dans tels contexte humain, et où jouent simultanément divers langages et divers codes, dont on peut faire l'analyse sur le plan de l'efficacité concrète (1).

Exemple de format : les routines ritualisées du bain, ritualisées, où les activités de l'un et de l'autre, simultanées ou successives, prennent sens pour les deux partenaires. Ces activités formatées s'inscrivent séquentiellement entre une série d'actions-échanges ritualisées préalables (le déshabillage), et une série ultérieure (la sortie de l'eau, le séchage et tout son rituel).

Les formats constituent ainsi des épisodes propices à la constitution d'un contexte partagé. En tant qu'échanges habituels, ils fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant. Aussi leur valeur fonctionnelle pour l'ontogenèse de la communication est-elle bien soulignée par BRUNER (2) :

« L'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent "l'input" à partir duquel l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant ».

La valeur pragmatique des actes de langage (demander, indiquer, etc. de façon pertinente étant donné la situation et le partenaire...) est préfigurée dans les formats où sont engagés la mère et l'enfant.

- **savoir-faire et compétences** : aux savoir-faire, BRUNER associe le concept de compétence. Le mot compétence désigne un vaste éventail de savoir-faire ainsi que leurs applications.

D'une façon générale, parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, au sens de l'intelligence opérative. C'est-à-dire du *savoir comment* ("knowing how") plutôt que du *savoir que* ("knowing that"). La compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme adaptation à cet environnement (3). D'une façon plus concrète, la compétence est définie comme un *instrument* (contrairement à la maîtrise d'un contenu). Elle suppose que l'on soit capable, dans une situation donnée, de sélectionner les informations pertinentes permettant de fixer une ligne d'action, de mettre en œuvre une série d'activités permettant de réaliser l'objectif fixé, et enfin de prendre en compte ses réussites et échecs pour définir de nouveaux projets (4).

Il faut concevoir l'acquisition d'un savoir-faire comme un programme hiérarchique dans lequel des savoir-faire constitutifs se composent en savoir-faire supérieurs selon un emboîtement approprié pour faire face aux nouvelles exigences d'une autre tâche.

1) Ibid. p. 128.

2) Cf. ibid. p. 129.

Cf. J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 171.

3) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 87, 255.

4) Cf. D. GAONAC'H, C. GOLDRER. *"Manuel de psychologie pour l'enseignement"*. Hachette Education. 1995. p. 126-127.

Ainsi, le déchiffrement des mots est-il nécessaire au déchiffrement des phrases lequel en retour permet un meilleur déchiffrement des mots (1).

- **interaction de tutelle** : dans cette acquisition des savoir-faire et compétences, dans la résolution de ses problèmes, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences.

Cette aide dont va bénéficier l'enfant de personnes qui sont plus expertes que lui, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle. Ainsi, pour BRUNER, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. Par exemple, une tutrice cherche à enseigner à des enfants âgés de 3, 4 et 5 ans comment monter une construction particulière à trois dimensions exigeant un niveau de savoir-faire qui les dépasse initialement. C'est le type ordinaire de la situation de tutorat dans laquelle l'un des membres "connaît la réponse" et l'autre ne la connaît pas, qui ressemble plutôt aux "travaux pratiques" dans lesquels le moniteur seul "sait comment faire" (2).

- **étayage** : observant, en situation de laboratoire, comment des mères aident leur enfant à réaliser des puzzles, BRUNER conclut que l'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert « à prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (3).

La notion d'étayage est intimement liée au concept VYGOSTKIEN de **Zone Proximale de Développement**, puisque BRUNER l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre **tuteur** pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

Le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale. Une condition essentielle doit être remplie : « l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide » (4). Autrement dit, *la compréhension de la solution doit précéder sa production*. En effet, il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la connaissance des résultats.

Selon BRUNER, le processus d'étayage, de soutien, de tutorat implique 6 fonctions (5) :

- 1) *l'enrôlement* correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser
- 2) *la réduction des degrés de liberté* correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la

1) Cf. *ibid.* p. 127.

2) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 261.

3) *Ibid.* p. 263.

Et cf. M. CRAHAY. *"Psychologie de l'éducation"*. PUF. 1999. p. 328.

4) J. BRUNER. *op. cit.* p. 263.

5) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 277-278.

Cf. M. CRAHAY. *"Psychologie de l'éducation"*. PUF. 1999. p. 329.

Cf. D. GAONAC'H, C. GOLDER. *"Manuel de psychologie pour l'enseignement"*. Hachette Education. 1995. p. 127-128.

Cf. A. CARTRON, F. WINNYKAMEN. *"Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions"*. Armand Colin. 1999. p. 130.

solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre

- 3) le *maintien de l'orientation* consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, bref de garder le cap. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. En résumé, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini
- 4) la *signalisation des caractéristiques déterminantes* suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution
- 5) le *contrôle de la frustration* a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs
- 6) la *démonstration ou présentation de modèles* consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation

- **place de l'imitation** : on ne peut concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. L'immatunité permet l'éducabilité, et celle-ci repose notamment sur le **jeu et l'imitation**.

Pour BRUNER l'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation du congénère. Ce mode d'apprentissage constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, de la transmission de la culture.

L'imitation est liée à l'intentionnalité : l'acquisition, ou le développement d'un savoir-faire, par observation de son exécution par autrui, donc dans un contexte sociorelationnel, se fonde sur l'intention de mise en conformité de l'activité propre avec celle du modèle (1).

Le langage constitue une conduite qui se prête tout particulièrement à l'acquisition par imitation. L'imitation permet d'acquérir *du langage* et non pas *le langage*. Bien avant les mots, l'enfant a des gestes, des mimiques, des postures qui sont interprétés par l'adulte comme des procédures de communication. Ces interprétations stables de la part de la mère permettent à l'enfant de construire des procédures de plus en plus conventionnalisées.

Au départ, la mère imite l'enfant, puis *l'introduit dans le jeu*, l'aide à prendre son tour dans les échanges. Les jeux de *coucou-caché* constituent un bon exemple de ce mécanisme. Ces séquences imitatives se déroulent souvent dans des situations spécifiques caractérisées par une intention, une série de procédures routinières et un but ; bref, des situations dont on peut définir les variables et qui constituent des cadres pour des communications bien centrées. Par exemple, dans l'activité conjointe d'un livre d'images, la mère assiste l'enfant en mettant l'accent sur les éléments que l'enfant a déjà repérés, en encourageant la dénomination ("c'est quoi ça ?"). Elle reprend les productions de l'enfant, les répète plusieurs fois et, en procurant à l'enfant l'occasion de reproduire à son tour, elle se donne aussi l'occasion de pouvoir l'encourager. Ainsi l'imitation interactive va permettre à l'enfant, dans des situations routinières fréquentes, de faire ses premières acquisitions (2).

1) Cf. A. CARTRON, F. WINNYKAMEN. *"Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions"*. Armand Colin. 1999. p. 123-124.

2) Cf. D. GAONAC'H, C. GOLDRER. *"Manuel de psychologie pour l'enseignement"*. Hachette Education. 1995. p. 127.

★ trois modes de représentation

Il existe pour BRUNER 3 modes de représentation du monde. Ce sont 3 modes que l'enfant acquiert successivement au cours de son développement. Mais ce sont aussi 3 modes d'activité cognitive dont dispose l'adulte (1) :

- 1) *le mode énatif (représentation énative)* : l'information est représentée en termes d'actions spécifiées et habituelles (ex : marche, bicyclette). Il n'y a ici ni images ni symboles ou signes verbaux. Les activités sont menées sur un mode seulement procédural.

C'est le premier niveau de représentation qu'acquiert l'enfant. Lié à l'action, il correspond au stade sensori-moteur de PIAGET.

- 2) *le mode iconique (représentation iconique)* : l'information est représentée en termes d'images. Le sujet construit là, à propos d'objets du monde réel, des représentations qui sont indépendantes des actions qu'on peut exercer sur eux. Les images ne saisissent pas seulement la particularité des événements ou des objets : elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'événements ; elles fixent des repères auxquels on peut confronter les événements afin de les classer.

Très tôt, avant même que la pensée ne deviennent opérationnelle au sens de PIAGET, notre capacité à représenter le monde en terme d'images typiques et de similarités nous donne une sorte de structure préconceptuelle grâce à laquelle nous pouvons agir dans le monde. Ce second niveau de représentation qu'acquiert l'enfant prolonge l'organisation perceptive en condensant les données sensorielles dans des images sans le secours de l'action ; il y a intériorisation des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables

- 3) *le mode symbolique (représentation symbolique)* : l'information est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite (c.à.d. sans lien analogique avec l'objet représenté). Tout système de symboles (les mathématiques par exemple) peut servir d'outil à de telles représentations, mais le langage naturel en constitue le support majeur.

Ce troisième niveau auquel accède l'enfant est celui de la représentation abstraite, d'une conceptualisation des situations. La représentation symbolique met en jeu le langage.

Les deux premiers niveaux peuvent être expliqués par l'interaction avec le milieu physique, le troisième niveau suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social, il est donc nécessairement tributaire de la culture. Dès que le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu culturel.

Dans cette perspective du développement cognitif, qui a échappé à PIAGET, le langage, et derrière lui toute l'organisation culturelle qui en ordonne l'usage dans des limites plus ou moins strictement définies, ne peut être considéré comme un simple auxiliaire venant se superposer à une pensée qui se construirait en dehors de lui. Il est constitutif du développement cognitif dès l'instant où l'individu y a recours, c'est-à-dire dès que le niveau de représentation symbolique devient fonctionnel.

1) Cf. J. BRUNER. "L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle". Retz. 1996. p. 192-193.

Cf. D. GAONAC'H, C. GOLDER. "Manuel de psychologie pour l'enseignement". Hachette Education. 1995. p. 124-125.

Cf. M. RICHELLE. "L'acquisition du langage". Dessart & Mardaga. 1976. p. 157-159.

Cf. "Sciences humaines" n° 99. novembre 1999. "Rencontre avec Jérôme Bruner. Pour une psychologie culturelle". p. 40.

Dans le développement de l'individu, les 3 niveaux s'articulent les uns aux autres en fonction non seulement des expériences du sujet, mais des expériences accumulées de sa culture qui canalise dans certaines directions l'usage que ses membres font des instruments de représentation. On ne peut séparer (si ce n'est pour les besoins de l'analyse) instrumentalisme *culturel* et instrumentalisme *individuel*.

S'il y a bien hiérarchie du point de vue du développement génétique, entre ces 3 modes de représentation, cela ne signifie pas cependant qu'il y ait succession stricte de chacun d'eux avec abandon du précédent : il ne s'agit pas ici de *stades* du développement au sens strict qu'ils prennent dans la théorie de PIAGET. L'adulte ne fonctionne pas qu'au niveau symbolique. Beaucoup de nos activités d'adultes sont réalisées en référence unique à des représentations énonciatives. Les représentations symboliques deviennent dominantes et de plus en plus efficaces avec l'âge chez les enfants, mais les autres modes de représentation restent présents et utiles. Au total, cette perspective théorique de BRUNER est moins une théorie des stades de développement qu'une théorie des divers modes de représentation du monde.

Sur le plan pédagogique, une des conditions de mise en œuvre d'apprentissages efficaces, pour BRUNER, est de permettre à l'enfant de fonctionner au niveau qui lui est le plus utile à un moment donné, pour une tâche donnée. Le rôle du pédagogue est en grande partie de lui fournir les outils cognitifs adéquats, soit pour faciliter le type de représentations adéquat, soit pour faciliter la transition d'un niveau de représentation à un autre si les objectifs pédagogiques le justifient.

IV. Quatre modèles de pédagogie

Une des préoccupations principales de BRUNER a été de mettre en rapport l'éducation et les recherches en psychologie. De ce fait, il a participé à de nombreuses commissions de réforme de l'éducation aux Etats-Unis et il eut l'occasion de travailler avec PIAGET à Genève.

Pour BRUNER il y a 4 modèles de l'esprit humain, qui conditionnent 4 formes de pédagogie (1) :

1) *L'enfant apprend par imitation*

Il peut apprendre comment faire si on le lui montre. En regardant agir un adulte ou un jeune plus expérimenté. L'éducation vise alors surtout à lui faire acquérir des savoir-faire.

Plus précisément, pour apprendre par imitation l'enfant doit reconnaître les buts poursuivis par l'adulte, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le fait que l'action démontrée lui permettra de réussir à atteindre ces buts. Les adultes, reconnaissant le penchant des enfants à l'imitation, ont l'habitude de donner à leurs actions de démonstration le caractère d'un spectacle, et ils agissent de manière à démontrer de la manière la plus vivante possible ce qui est mis en œuvre lorsqu'on veut le "faire bien". Ils offrent des "exemples épurés", d'une clarté supérieure.

Une telle manière de présenter les choses est à la base de l'apprentissage, elle met le novice dans les pas de l'expert. L'expert cherche à transmettre une compétence, qu'il a acquise grâce à une pratique répétée, à un novice qui, à son tour, devra répéter l'acte ainsi démontré pour le réussir. Mais l'apprentissage par imitation ne saurait suffire, ce qui amène BRUNER à la seconde hypothèse sur l'esprit humain.

1) Cf. J. BRUNER. *"L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle"*. Retz. 1996. p. 73-84.

Cf. *"Sciences Humaines"* n° 67. décembre 1996. *"Jérôme Bruner : l'éducation, porte ouverte sur le sens"*. p. 14.

2) *L'enfant apprend quand il est soumis à une didactique, par l'acquisition d'un savoir déclaratif, formel*

Un savoir qui est déjà présent dans des livres et dans la tête de l'enseignant. Ces connaissances se présentent sous forme de propositions et de règles qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées. C'est la conception de l'apprentissage formel, la conception de l'éducation la plus répandue.

BRUNER précise que l'enseignement didactique est en général fondé sur la conviction que les élèves doivent être confrontés aux faits, aux principes et aux règles de l'action qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées.

Enseigner de cette façon, c'est être convaincu que l'apprenant "ne sait pas telle ou telle chose", qu'il est ignorant ou innocent de certains faits, de certaines règles ou principes qui peuvent lui être apportés en les lui disant. Le savoir consiste simplement à "chercher" ou à "écouter" un savoir explicite, déclaratif (savoir que, knowing that). Le savoir procédural (savoir comment, knowing how), le fait de savoir comment faire, est considéré comme devant suivre automatiquement à partir du moment où l'on connaît certaines propositions concernant les faits, les théories, etc. Exemple : " le carré de l'hypoténuse d'un triangle rectangle est égal à la somme des carrés des deux autres côtés".

Le savoir étant "objectif", clairement défini, cette pédagogie a donné naissance à l'évaluation objective sous toutes ses formes. Par exemple, pour savoir si un élève a "appris" quelle est la capitale de l'Albanie, on n'a besoin que de lui donner un QCM qui lui proposera Milan, Tirana, Smyrne et Samarcande.

Il ne s'agit pas pour autant de vouer cette démarche aux gémonies. Le monde est plein de faits "objectifs" qui peuvent être ainsi enseignés. Mais, déverser ces faits à plein chapeaux aux élèves, ne sert pas à grand chose.

BRUNER explique que ce qui l'intéresse avant tout dans cette conception de la pédagogie, c'est le modèle de l'esprit humain qu'elle suppose (1). Une telle conception de la pédagogie présuppose que l'esprit de celui qui apprend est une table rase, une ardoise vierge. Le savoir introduit dans l'esprit est cumulatif, le savoir à venir se construisant sur le savoir existant. Cette conception repose sur l'hypothèse que l'esprit de l'enfant est passif, n'est qu'un réceptacle attendant d'être rempli. L'interprétation active ou analytique n'y a pas sa place. La didactique conçoit l'enfant de l'extérieur, à partir du point de vue d'une tierce personne ; elle ne cherche pas à "rentrer dans ses pensées". Elle est strictement unilatérale : l'enseignement n'est pas un dialogue, mais un récit de l'un vers les autres. Si l'enfant ne parvient pas à agir conformément à ce que l'on attend de lui, on explique ses insuffisances par un manque d' "aptitudes mentales", ou par un QI trop faible, et l'établissement scolaire s'en lave les mains.

C'est précisément la volonté de parvenir à une perspective qui parle à la première personne, de retrouver le point de vue de l'enfant, qui caractérise la troisième pédagogie qui suit.

3) *L'enfant est un penseur ; développement de l'échange intersubjectif*

L'enseignant qui adopte cette posture s'intéresse à ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant, il tient compte du fait que celui-ci construit un modèle, une représentation du monde qui l'environne et du fonctionnement de son propre esprit. Le rôle du maître est donc d'aider l'enfant à mieux comprendre. Mais ce processus se fait par l'intermédiaire de l'argumentation plutôt que de l'autorité, l'éducation étant conçue comme un échange intersubjectif.

Une telle pédagogie fondée sur l'échange mutuel repose sur le présupposé selon lequel tous les esprits humains sont capables de professer des croyances et des idées qui, grâce à la discussion et à l'interaction, peuvent évoluer vers un certain cadre de référence partagé. L'enfant et l'adulte ont des points de vue différents, et chacun est encouragé à reconnaître l'autre, même s'il n'est pas d'accord avec lui.

1) J. BRUNER. "L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle". Retz. 1996. p. 76.

L'enfant n'est pas vraiment ignorant et n'est pas un récipient vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion, en se situant sur un registre "méta" comme on le dit parfois. En somme, l'enfant est à la fois un épistémologue et quelqu'un qui apprend (1).

Différences entre BRUNER et PIAGET :

Sur ce rapprochement entre les capacités de l'enfant et celles de l'adulte, BRUNER se démarque très nettement de PIAGET. BRUNER manifeste sa défiance vis-à-vis d'une analyse du développement cognitif en termes de stades généraux. L'enfant et l'adulte ne sont pas, pour BRUNER, strictement séparés par des logiques distinctes ; ils ne diffèrent que par leurs capacité de traiter l'information pour réguler leurs conduites (déclare BRUNER en 1973) (2).

Nous allons revenir plus loin sur ces différences entre les deux chercheurs (partie V). Mais, dès à présent, nous pouvons préciser les points suivants. BRUNER avance le concept de "programme en spirale" (3) : lorsqu'on enseigne un sujet, on commence par une approche "intuitive", parfaitement à la portée de l'élève, avant d'y revenir par un mouvement circulaire qui permet d'en rendre compte de manière plus formelle et mieux structurée, jusqu'à ce que, au terme d'un certain nombre de mouvements de ce type (autant qu'il est nécessaire), l'élève parvienne à maîtriser le problème ou le sujet en question dans toute sa puissance générative.

En réalité, BRUNER fait remonter cette proposition de programme en spirale à sa conception épistémologique fondamentale suivante : « On peut tout enseigner à n'importe quel élève, quel que soit son âge, sous une forme acceptable » (4). Tout domaine de savoir peut être construit à divers niveaux de complexité et d'abstraction. Ce qui signifie que les domaines de la connaissance sont *fabriqués* et non *trouvés* : ils peuvent être construits de manière simple ou complexe, abstraite et concrète.

Les recherches menées dans les trente dernières années, ajoute BRUNER (en 1996), ont pour l'essentiel confirmé le bien-fondé des programmes en spirale, mais non sans mettre en garde sur quelques aspects suivants : « Il existe des stades de développement qui déterminent à quelle vitesse et avec quelle profondeur les enfants peuvent plonger dans l'abstraction. On doit continuer de prendre au sérieux les conceptions de PIAGET dans ce domaine, bien qu'elles doivent être manipulées avec prudence. L'esprit de l'enfant ne s'élève pas à des niveaux supérieurs d'abstraction à la manière d'une marée montante » (5).

Le développement de l'enfant dépend également de la manière dont l'enfant saisit pratiquement le contexte ou la situation dans lesquels il doit raisonner. Une bonne compréhension intuitive et pratique, dans un domaine précis, à un certain stade du développement, mène à une pensée plus claire, plus précoce et plus profonde au stade suivant, lorsque l'enfant rencontre de nouveaux problèmes à résoudre dans ce même domaine. Le développement mental apparaît à BRUNER beaucoup plus lié à tel ou tel domaine, que consistant comme chez PIAGET en un certain nombre de sauts logiques (6). Dans le développement logique, la spécificité des domaines est la règle et non l'exception, le savoir est toujours "situé", et il dépend de données matérielles, de tâches et de la manière dont l'élève a compris les choses.

1) Ibid. p. 77 .

2) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 22.

3) J. BRUNER. *"L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle"*. Retz. 1996. p. 149-150.

4) Ibid. p. 149.

5) Ibid. p. 150.

6) Ibid. p. 164.

BRUNER cite et adopte la proposition de John SELLY-BROWN de parler de l'intelligence non pas comme d'une chose qui se trouverait "dans la tête" mais comme quelque chose qui est "distribué" dans le monde qui entoure un individu, ce qui englobe l'ensemble des outils de calcul, des démarches heuristiques, mais aussi les amis auxquels l'individu en question peut faire appel. En un mot, l'intelligence reflète une microculture de la praxis : les livres de référence auxquels on a recours, les notes que l'on a l'habitude de prendre, les programmes d'ordinateurs et les bases de données auxquels on se réfère, mais aussi, et c'est peut-être le plus important, le réseau des amis, des collègues et des maîtres donc chacun attend une réaction en retour, une aide, un avis, ou plus simplement une compagnie (1).

Dans "L'éducation, entrée dans la culture", BRUNER conclut sur ce 3^{ème} modèle de *l'enfant penseur*, auquel est associée une pédagogie centrée sur l'enfant, en mentionnant quatre directions de recherche récentes (2) :

- la première s'intéresse à la manière dont les enfants développent leur aptitude à "lire dans l'esprit d'autrui", à parvenir à savoir ce que les autres pensent ou ressentent. Ce que l'on appelle *l'intersubjectivité*. Celle-ci commence dans les échanges de regards entre le nourrisson et sa mère.
- la seconde met en jeu la manière dont un enfant saisit les "états intentionnels" d'autrui, ses croyances, ses promesses, ses intentions, ses désirs, en un mot ses *théories de l'esprit*, selon une expression utilisée dans ce secteur de la recherche.
- la troisième est l'étude de la *métacognition*, c'est-à-dire de ce que les enfants pensent du fait d'apprendre, de se souvenir et de penser. C'est l'étude de la manière dont le fait de "penser à" ses propres opérations cognitives influe sur nos procédures mentales. La première contribution importante à ce travail, mentionne BRUNER, est celle d'Ann BROWN qui a montré comment les stratégies visant à se souvenir ont été profondément modifiées lorsque l'enfant a étudié comment il procède lui-même pour tenter de mémoriser quelque chose.
- la quatrième porte sur *l'apprentissage coopératif* et la résolution de problèmes. Elle s'intéresse à la manière dont les enfants expliquent et révisent leurs croyances par le discours, comment ils comprennent et gèrent leur propre apprentissage.

4) *L'enfant est capable de savoir ; la gestion du savoir "objectif"*

Si l'on se focalise trop sur les croyances et sur 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 et sous-estimer corrélativement l'importance du savoir accumulé dans le passé par les cultures. L'enseignement doit aider les enfants à saisir la différence entre ce qui est un savoir personnel et ce que l'on doit savoir selon la culture d'appartenance.

BRUNER accepte volontiers la distinction qu'opère POPPER entre le "second monde", celui des croyances personnelles, des pressentiments et des opinions, et le "troisième monde", celui du savoir justifié, objectif –au sens où, à travers l'histoire, il a supporté un examen minutieux et a passé le test des meilleures preuves possibles (3).

Cette quatrième perspective considère donc que l'enseignement devrait aider les enfants à saisir la différence entre, d'une part, ce qui est savoir personnel et, d'autre part, "ce que l'on doit savoir" selon la culture.

En conclusion, BRUNER estime que l'enseignement devrait user alternativement de ces 4 méthodes, selon les circonstances et les thèmes abordés. Et il regrette que l'on développe trop la deuxième approche, celle de l'apprentissage formel, au détriment des autres (4).

1) Ibid. p. 165.

2) Ibid. p. 78-79.

3) Ibid. p. 81-84.

4) Cf. "Sciences Humaines" n° 67. décembre 1996. "Jérôme Bruner : l'éducation, porte ouverte sur le sens". p. 14.

V. De la communication au langage, l'ontogenèse des actes de langage (1)

Avec les premières lignes d'introduction du livre "Comment les enfants apprennent à parler" (p. 13-14), BRUNER situe le cadre de sa théorie :

« Lorsqu'on dit qu'un enfant acquiert le "langage", on peut donner au moins trois interprétations à cette assertion :

1) *syntactique* : (...) énoncer quelque chose en conformité avec les règles de la grammaire. (...)

2) *sémantique* : (...) sa maîtrise est au service d'une fin propre au sujet : faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait un *sens*. C'est ici le deuxième aspect du langage : sa possibilité de se référer à quelque chose et de signifier quelque chose. (...)

3) *pragmatique* : (...) la fonction du langage ou intention communicative ou son pouvoir de "faire quelque chose avec des mots". Ici, le critère pour juger des progrès dans l'acquisition n'est pas tellement la conformité grammaticale, sémantique ou référentielle, mais plutôt l'efficacité. (...) » .

Le caractère **fonctionnel** du langage est essentiel pour BRUNER qui cite, en exergue, Noam CHOMSKY :

« La simple présentation des faits ne suffit pas pour pouvoir acquérir le langage... Il nous faut découvrir ce qui est indispensable pour faire fonctionner le système » (2).

* approches structurale/fonctionnelle du langage

BRUNER déplore l'approche traditionnellement **structurale** du langage (3). La plus répandue, elle considère "le langage comme un code, un ensemble de règles de production d'énoncés grammaticaux et de compréhension par extraction des significations". Cette tradition ancienne est renforcée par les analyses de de SAUSSURE (1959) et JAKOBSON (1972), amplifiées par celles de CHOMSKY (1965).

Pour BRUNER, cette approche qui donne la priorité aux questions de syntaxe, qui insiste sur les modifications structurelles du langage, néglige les **fonctions**, la manière dont le langage est utilisé. Alors que les utilisations du langage sont pour lui « d'une importance capitale pour comprendre comment le langage est acquis, comment il est utilisé au début » (4).

Son objectif est "d'insister sur la fonction du langage". Il considère son approche comme une éthologie (5) de l'acquisition du langage chez le jeune enfant .

* entre innéisme et empirisme

Les théories portant sur le développement de l'intelligence, des structures mentales -du langage notamment-, peuvent être situées entre les deux pôles opposés de l'innéisme et de l'empirisme. BRUNER rejette à la fois ces deux pôles :

- celui du nativisme extrême, ou innéisme, pour lequel tout est là d'avance à la naissance. Comme par exemple la conception de Noam CHOMSKY de l'origine

1) Cf. chapitre 5 "De la communication au langage" et chapitre 6 "L'ontogenèse des actes de langage" in J. BRUNER. "Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire". PUF. 1998. p. 157-207, 209-237.

2) J. BRUNER. "Comment les enfants apprennent à parler". Retz. 1987. p. 13.

3) J. BRUNER. "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire". PUF. 1998. p. 209.

4) Ibid. p. 209.

5) L'éthologie est l'étude du comportement de l'animal ou de l'homme dans son environnement.

innée du langage (1). Pour ce linguiste, l'homme dispose de manière innée, sans apprentissage, d'une grammaire universelle ("grammaire générative") (2) ou "structure linguistique profonde", sous la forme d'un "Dispositif d'Acquisition du Langage" (LAD) (3)

- celui réductionnisme empiriste strict, qui ignore ce qui en fait est là à la naissance, et attribue l'acquisition du langage aux seules influences, déterminations du milieu qui imprimerait directement sa marque sur l'enfant. L'action du milieu s'imposerait à l'enfant sur la base de conduites d'association (associationnisme), d'imitation et de renforcements.

Pour BRUNER, cette approche empiriste (ou empirique) de l'acquisition du langage a longtemps prévalu. Depuis sa première formulation par SAINT AUGUSTIN jusqu'au behaviorisme de SKINNER, avant d'être rejetée, à l'opposé, par CHOMSKY (4).

Rejetant donc ces deux extrêmes (5), BRUNER s'engage très explicitement dans une "troisième voie" entre nativisme et empirisme qui est le **fonctionnalisme** que nous venons d'évoquer plus haut. Ce qu'il peut y avoir d'inné dans l'acquisition du langage n'est pas une innéité linguistique -au sens de l'innéisme de structures du langage-, mais des "caractéristiques spécifiques de l'action humaine et de l'attention humaine qui permettent le décodage du langage à partir de ses utilisations" -donc les aspects fonctionnels du langage (6).

A ce titre, "le **langage**, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communication avec autrui, d'affecter son comportement" et "la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer".

Plus précisément, le modèle décrit par BRUNER permet d'expliquer comment se construisent et s'enchaînent les interactions qui sont au centre de la construction du langage : lors d'activités conjointes de la mère et de l'enfant, chaque comportement de ce dernier (mimique, geste, vocalise...) est interprété par la mère comme le signe d'un désir ou d'une intention qu'elle peut alors nommer, permettant ainsi à l'enfant d'accéder au langage (7).

★ éléments de comparaison entre BRUNER et PIAGET

BRUNER expose la réticence principale qu'il éprouve à l'égard de la perspective piagétienne (8) :

- elle accord une quasi-exclusivité aux aspects formels, à l'apparition des structures du langage de l'enfant
- elle exclut l'aspect fonctionnel, ne prêtant que peu d'égard aux utilisations du langage dans différents contextes

En revanche, BRUNER applaudit à la "troisième voie" que constitue cette perspective piagétienne entre :

- le nativisme extrême ou innéisme,
- et le réductionnisme empiriste

1) Cf. J. BRUNER. *"Comment les enfants apprennent à parler"*. Retz. 1987. p. 27-28, 34.

2) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 200.

3) Cf. J. BRUNER. *"Comment les enfants apprennent à parler"*. Retz. 1987. (traduction de *"Child's talk, learning to use language"*. 1983). p. 27, 34.

Cf. J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 162, 167.

4) Cf. J. BRUNER. *"Comment les enfants apprennent à parler"*. Retz. 1987. p. 27.

5) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 162.

6) Ibid. p. 210.

7) Cf. D. GAONAC'H, C. GOLDER. *"Manuel de psychologie pour l'enseignement"*. Hachette Education. 1995. p. 323.

8) J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998. p. 162.

Ces considérations épistémologiques appellent quelques explications :

Dans son œuvre PIAGET écarte, lui aussi, d'une part la thèse innéiste selon laquelle les structures mentales seraient données d'avance, à la naissance, dans l'esprit humain ; d'autre part, la thèse empiriste selon laquelle les connaissances de l'esprit ne sont que le fruit de l'action du milieu (le milieu impose au sujet des associations ou habitudes qui, régulièrement répétées, vont construire peu à peu les formes mentales ou idées de celui-ci).

Entre ces deux pôles PIAGET avance, lui aussi, sa troisième voie ou "tertium" de l'autorégulation. L'autorégulation est le mécanisme central de l'adaptation extensive des constructions cognitives du sujet à la conquête de tout son univers. Cette adaptation extensive se réalise à travers des équilibres majorantes. Entre innéisme et empirisme, PIAGET a donc adopté comme troisième voie son constructivisme basé sur l'autorégulation.

Nous venons de le voir, BRUNER s'engage de même très explicitement dans une "troisième voie" entre nativisme et empirisme, mais qu'il définit comme constituant une approche essentiellement fonctionnaliste, à la différence, dit-il, de PIAGET chez qui il voit primer les aspects structuraux, formels.

Nous nuancerons grandement ce jugement. En réalité, PIAGET a construit sa théorie à la fois sur les deux pôles structural et fonctionnel, faisant d'incessants allers et retours entre les deux. Cette dialectique structural/fonctionnel est au cœur de son "structuralisme génétique". L'ambition de PIAGET est en effet de montrer comment les structures cognitives se développent : d'où elles viennent, comment elles se mettent en place, évoluent, se différencient, s'enrichissent. Son approche est donc dynamique, fonctionnelle – "un point de vue fonctionnaliste d'inspiration biologique" précise Marc RICHELLE (1), basé sur les interactions en continues évolutions entre le sujet et son milieu. Ses interactions reposent, comme nous l'avons dit, sur le mécanisme autorégulateur de l'équilibre majorant.

La théorie de PIAGET n'est donc pas statique, purement structurale, formelle, anti-historique. En revanche, il est vrai que le fonctionnalisme piagétien se limite aux interactions sujet/objets de connaissance (psychologie ego-objet) ; alors que le fonctionnalisme de BRUNER s'élargit aux interactions sociales, donc sujet/autrui/objets de connaissance (approche sociocognitive, psychologie ego-alter-objet).

★ comment les enfants apprennent à parler ?

Dans son livre "Comment les enfants apprennent à parler" BRUNER résume sa thèse :

D'abord ils n'apprennent pas à parler par imitation, comme on l'a longtemps crû à la suite de St AUGUSTIN. Nous avons dit plus haut que BRUNER rejette catégoriquement une telle interprétation empiriste ainsi que, à l'opposé, l'interprétation innéiste, nativiste selon laquelle les enfants naîtraient miraculeusement dotés d'une "structure linguistique profonde" (CHOMSKY).

A la suite de ses travaux sur la perception, les savoir-faire et la résolution des problèmes chez le petit enfant à l'âge prélinguistique, BRUNER ne retient que **4 dons**

1) M. RICHELLE. "L'esprit piagétien et le renouveau de l'esprit" in O. HOUDÉ, C. MELJAC "L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget". PUF. 2000. p. 225.

cognitifs innés susceptibles de prédisposer l'enfant à acquérir la culture par le langage (1) :

1. *disponibilité orientée vers les moyens et les fins.* Une bonne part des activités cognitives à l'œuvre dans la première enfance semblent destinées à soutenir des activités orientées vers un but. Les enfants manifestent une disposition active à rechercher des moyens dans la poursuite d'une fin, pour aboutir à des résultats satisfaisant : exploration visuelle, recherche d'objets, actions déclenchant des phénomènes dans leur environnement, etc.
2. *activité extraordinairement sociale et axée sur la communication.* Les bébés sont "sociaux", ils réagissent fortement à la voix, au visage humain, aux actions et aux gestes humains. Leurs dispositions vis-à-vis des moyens et des fins vont leur permettre de coordonner leurs actions avec celles de leurs protecteurs, d'interagir et échanger avec eux, de communiquer. Les petits êtres humains semblent être plus interactifs que n'importe lequel des grands singes. Ainsi il est évident qu'une part considérable de l'activité de l'enfant durant la première année et demie de sa vie est extraordinairement sociale et axée sur la communication.
3. *degré extrêmement élevé d'ordre des actions, systématisation.* Les tout petits enfants passent la plus grande partie de leur temps à faire un nombre de choses très limité. De longs moments à tendre les mains vers les objets, les saisir, taper, regarder. On remarque alors une systématisation frappante, le même acte (par exemple taper sur quelque chose) est appliqué successivement à une grande série d'objets. Personne n'a mieux caractérisé cette systématisation que Jean PIAGET, remarque BRUNER.

Il n'est alors pas surprenant que les petits enfants qui pénètrent dans le monde du langage et de la culture soient aptes à trouver ou à inventer des procédés systématiques pour traiter des exigences sociales et des formes linguistiques. L'enfant réagit "culturellement" par des hypothèses bien spécifiques à ce qu'on attend de lui et pénètre dans le langage avec une disposition pour l'ordre.

Il en résulte des conséquences dans l'acquisition de la communication prélinguistique et linguistique. Celle-ci a lieu en général dans des cadres très étroits : des situations bien définies (verbales et non verbales), des "scénarios", des routines. Avec leur constance, leur répétition, ces cadres ou scénarios routiniers et familiers facilitent l'extraction des significations, les interprétations, la déduction des intentions de l'autre. Ces *scénarios transactionnels* facilitent ainsi l'efficacité de la communication entre l'enfant et son protecteur.

4. *exceptionnelles dispositions cognitives à l'abstraction.* Au cours de la première années les petits enfants semblent avoir des règles pour traiter de l'espace, du temps et même de la causalité. Un objet mouvant, dont l'apparence est transformée tandis qu'il se déplace derrière un écran, produit une surprise quand il resurgit sous un autre aspect. Des objets explorés par le toucher seul sont reconnus plus tard par la vision seule. L'univers perceptif de l'enfant, loin d'être une confusion exubérante et bruyante, est plutôt ordonné et organisé par ce qui semble être des règles hautement abstraites.

BRUNER précise que c'est encore PIAGET qui attira avec le plus de force son attention sur ce "caractère abstrait" en décrivant la structure logique mise en œuvre par l'enfant dans la recherche de ce qui est immuable dans son univers, la recherche de ce qui reste inchangé sous la surface changeante des apparences.

Dans la démarche cognitive en général, comme dans celle de la communication en particulier, il y a donc dès le début la faculté de mettre en œuvre des règles abstraites. Ce n'est pas dans le langage seul que l'enfant fait des distinctions comme celles qui existent entre spécifique et non spécifique, entre situations et processus, entre actes ponctuels et actes récurrents, entre actions

1) Ibid. p. 19-25.

causales et non causales. Ces distinctions sont déjà opérées par l'enfant pour l'exploration de son univers, l'ordonnement de son monde d'expérience.

Ces 4 dons cognitifs innés -disponibilité orientées vers les moyens et les fins, transactionnalité, systématisation, abstraction- fournissent des processus fondamentaux qui aident l'enfant à acquérir le langage.

Sur cette base, BRUNER introduit sa thèse selon laquelle l'enfant ne peut accéder au "Dispositif d'Acquisition du Langage" (LAD) de CHOMSKY qu'avec l'aide d'un adulte qui entre en relation avec lui dans ces "scénarios transactionnels" évoqués ci-dessus au 3. Contrairement donc au point de vue innéiste de CHOMSKY, pour qui le nourrisson naît doté de cette grammaire universelle ("grammaire générative", LAD), ainsi que nous l'avons dit plus haut (page 14).

Ces scénarios de transactions, d'interactions standardisées -qu'on peut appeler aussi des routines, des cadres familiers- constituent ce que BRUNER appelle un "**système de support à l'acquisition du langage**" (LASS) (1). Ce système encadre ou structure les interactions de l'enfant et de l'adulte, leur volonté de communiquer. Il fournit l'amorce fonctionnelle de départ qui rend l'acquisition du langage non seulement possible mais encore la fait progresser dans l'ordre et à l'allure où habituellement elle se produit.

A partir de là, c'est l'interaction entre LAD et LASS qui va rendre possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique, et, en même temps, dans la culture à laquelle le langage donne accès.

D'autant que le "système de support à l'acquisition du langage" (LASS) n'est pas exclusivement linguistique. Il est, plus largement, un support d'acquisition de la culture. Culture dont le langage est à la fois l'instrument et le créateur.

Sachant que le véhicule principal du "système de support à l'acquisition du langage" est le **scénario**, explicitons-en la définition :

« Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. Ils finissent par être des exercices très familiers et routiniers dans l'interaction de l'enfant avec le monde social » (2).

Les scénarios sont comparables à des scripts (3) : il supposent non seulement une action mais aussi un lieu de communication qui constitue, anime et complète l'action. Etant donné que le **jeu** est la culture de l'enfant, il n'est pas surprenant que des scénarios aient souvent un caractère ludique et enjoué. Avec le temps et une systématisation accrue, les scénarios sont regroupés en pratiques familières d'un ordre supérieur, et en ce sens on peut les envisager comme des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes.

1) Cf. *ibid.* p. 15, 34, 54, 110. LASS : Language Acquisition Support System

2) *Ibid.* p. 111.

3) En psychologie cognitive, un *script* correspond à une organisation cognitive mémorisée. Des groupements d'informations sont ordonnées en mémoire, correspondant à une suite stéréotypée d'actions se manifestant dans une situation connue. En mémoire est encodé le déroulement séquentiel de situations fréquentes et familières (aller au restaurant, se lever le matin, conduire une automobile). Le script comprend une double organisation séquentielle et hiérarchique. Les scripts permettent de comprendre et de produire, soit des séquences de comportements, soit des représentations (verbales ou autres) de celles-ci. Ils permettent de rétablir les informations manquantes et de corriger les erreurs automatiquement. Certains scripts, notamment ceux qui concernent les récits (avec leur structure narrative, un déroulement temporel : entrée, action centrale, complication, résolution, chute, etc.), sont acquis et utilisés très tôt par l'enfant.

Le mot *script* est synonyme de *scénario*.

Avec le temps encore, et une abstraction accrue, les scénarios deviennent comme des foires itinérantes. Ils ne sont plus liés à des cadres spécifiques mais peuvent être "imposés" par des mécanismes non verbaux à une diversité de situations. Lorsqu'ils atteignent cette forme plus évoluée, ils méritent vraiment l'appellation d'actes de langage.

Dans le chapitre 3, BRUNER s'intéresse au caractère ludique de quelques-uns des premiers scénarios, consistant en des jeux comme des échanges d'objets, le jeu de "coucou", cache-cache, etc (1).

Les jeux offrent souvent la première occasion à l'enfant d'employer de manière systématique le langage avec un adulte. Ils lui donnent la première occasion d'explorer comment faire quelque chose avec des mots. En un mot, un jeu est un scénario idéalisé et étroitement circonscrit.

Exemples de jeux de "coucou". Tout d'abord, la réapparition d'un visage de derrière un écran, une serviette, accompagné de l'émission d'un "hou". La mère de Jonathan cache son propre visage ou celui de l'enfant (de 3 à 5 mois). A partir de 5 mois, la mère de Jonathan joue avec lui à l'apparition/disparition d'un objet : un petit clown peut être manipulé pour apparaître ou disparaître selon qu'on le place devant ou derrière un petit écran soutenu par un bâton. Au début Jonathan n'est guère qu'un spectateur souriant quand le petit clown disparaît et réparaît. Puis il se met à prévoir la suite. Le jeu du clown et de l'écran se poursuit avec d'autres formes de jeu de "coucou" jusqu'à l'âge de 9 mois. Le jeu du "coucou" se rapporte à la "permanence de l'objet".

Les jeux de ce genre fournissent un modèle d'élaboration des premières formes de communication. A l'intérieur de leurs limites, ces jeux sont des "modes de vie" à l'image du langage. Pareillement au langage ils présentent une structure profonde (par exemple, l'apparition et la disparition), mais aussi une structure de surface, un ensemble de moyens restreints mais hautement variables de réaliser la structure profonde. En ce sens ils sont abstraits et systématiques, et également reliés entre eux par une structure agaçant moyens et buts. Des rôles étant assignés, il sont le lieu d'échanges. Lorsque des mots sont utilisés dans ces jeux, ils entrent forcément dans une relation entre surface et profondeur qui est déjà inscrite.

Par la suite, les scénarios de jeu se détachent de leur contexte originel pour s'étendre à des activités et à des cadres où ils ne s'étaient jamais vus. Par exemple, l'enfant est capable de transformer pratiquement toute situation en une sorte de cache-cache. Pouvoir détacher ainsi une forme de son contexte montre la faculté d'abstraction que possède l'enfant dès le départ.

Les structures impliquées dans ces jeux, ces scénarios "tout simples", sont en fait essentielles au développement et à l'élaboration des fonctions de communication. Elles fournissent le moyen d'accéder au mode conventionnel et, finalement, de réaliser leur transformation de scénarios en des actes langagiers flexibles et adaptables.

Mais pour accéder au niveau langagier, il faut introduire la notion de *fonction référentielle* du langage.

Dans "Savoir faire, savoir dire", le chapitre 5 "De la communication au langage" traite de ces aspects. BRUNER y rappelle les 6 fonctions du langage relevées par JAKOBSON (1960) : *fonction expressive, fonction poétique, fonction conative, fonction phatique, fonction métalinguistique, fonction référentielle*.

La fonction référentielle sert à préciser le référent d'un message en clarifiant le contexte d'interprétation d'un énoncé donné. Autrement dit, si le locuteur fait référence à un objet, il précise alors -ou peut préciser- à son interlocuteur à quel objet il fait référence, à l'exclusion de tout autre. Par exemple : "que vouliez-vous dire par "devant la maison" ?". Réponse : "c'est juste la maison, là contre le mur".

1) Chapitre 3 "Les activités ludiques, les jeux et le langage" in J. BRUNER. "Comment les enfants apprennent à parler". Retz. 1987. p. 39-57.

Dans le chapitre 4 de "Comment les enfants apprennent à parler", BRUNER aborde le développement de cette fonction référentielle.

Dans des jeux comme "coucou", cache-cache et autres, le référent de n'importe quelle expression utilisée est inhérent aux phases du jeu, il est implicitement connu, n'a pas besoin d'être spécifié. Par exemple pour le "coucou", le référent est le petit clown qui apparaît/disparaît derrière l'écran soutenu par un bâton. Les expressions utilisées dans ces jeux sont essentiellement performatives. Elles produisent, ordonnent, complètent l'action.

Mais dans les échanges de communication qui impliquent complètement la fonction référentielle, un des éléments de cette situation de communication n'est pas fixé, est inconnu : c'est le **référent**, sur lequel les deux participants doivent conjointement focaliser leur attention. Et cela, même si la situation de communication est ritualisée, est une "cérémonie".

Au départ, l'enfant donne des signaux concernant les objets qu'il désire. Il ne se contente plus uniquement de comprendre et de décoder les efforts des autres pour diriger son attention. La phase cruciale commence avec l'émergence du **geste du montrer du doigt** par l'enfant. BRUNER l'illustre avec les cas de Jonathan (neuf mois et demi), Richard (treize mois). Montrer du doigt fait partie d'un système de marquage primitif pour signaler ce qui en vaut la peine. L'enfant a bien entendu vu les adultes faire de même, et sa faculté de comprendre ce geste de l'adulte a précédé sa propre production d'un mois ou deux selon BRUNER (1).

Les premiers gestes de Richard vont vers des objets connus aperçus dans de nouveaux contextes (une tasse que sa mère a posé sur sa tête) et vers des objets nouveaux dans des contextes familiers (comme des pies qui volent dans le champ près du pavillon d'été). Des images aussi, ainsi que des illustrations familières, provoquent l'action de montrer du doigt lorsqu'on les voit dans des livres. Enfin, montrer du doigt se produit aussi quant l'enfant s'efforce de situer en un lieu des référents "abstraites" ou incertains (Richard écoute une pendulette placée contre son oreille, semble se demander, tout embarrassé, d'où provient le son ; et tout en écoutant il lève un doigt vers le haut comme pour attribuer au son un contexte spatial).

A ce geste de montrer du doigt, devient associé des expressions phonétiques régulières, des formes phonétiques stables associées aux référents. C'est le début d'une sémantique. Les sons vocalisés vont indiquer des catégories déterminées d'objets. Richard commence à produire des formes vocales vaguement modelées sur le langage adulte, par exemple *apo* pour chapeau, *zo* pour oiseau. Peu après, alors qu'il est assis sur le sol d'une pièce, il prononce ce lexème *zo*, en pointant le doigt vers le haut pour localiser dans le haut de la pièce l'oiseau (absent) qu'il a en mémoire. Le lexème *zo* sert de déterminant spécifique à ce qu'il veut montrer.

Avec la **lecture de livres**, se développent les **étiquettes** du langage (2). Il s'agit de livres d'images. Sa mère lisant des livres au cours de la 2^{ème} année de l'enfant est un des jeux préférés de Richard. Ces jeux supposent l'attribution de rôles, la permutation de ces rôles, une attention conjointe et une structure séquentielle.

La variété des types d'énoncés prononcés par la mère est curieusement limitée. Elle fait un usage répété de 4 types de vocable, avec un tout petit nombre de variantes pour chacun d'eux :

1. le vocatif pour attirer l'attention, par exemple : *Regarde*
2. la question, par exemple : *Qu'est-ce que c'est ?*
3. la désignation ou **étiquette**, par exemple : *C'est un X*
4. les paroles en feedback, par exemple : *Oui*

Exemple :

- mère : regarde (*vocatif d'attention*)

1) Ibid. p. 68.

2) Ibid. p. 71-75.

- *enfant* : il touche l'illustration
- *mère* : qu'est-ce que c'est ? (*question*)
- *enfant* : il vocalise et sourit
- *mère* : oui, c'est un lapin (*feedback et étiquette*)
- *enfant* : il vocalise, sourit
- *mère* : oui (elle rit) (*feedback*)

Ces 4 types et leurs variantes représentent pratiquement toutes les expressions de la mère dans le "**scénario de lecture**". Les intonations demeurent virtuellement inchangées au cours de la répétition de ces scénarios. L'ordre des énoncés, leur cycle, est remarquablement stable, suivant presque toujours l'ordre présenté ci-dessus : 1) vocatif pour capter l'attention, 2) question, 3) désignation ou étiquette, 4) feedback.

Dans le jeu d'étiquetage, l'enfant ne reprend pas les étiquettes de la mère par une sorte d'imitation directe, comme le croyait St Augustin et le pensent les empiristes. La question Qu'est-ce que c'est ? produit 8 fois plus de réponses par une étiquette que la simple imitation d'une étiquette donnée par la mère. L'enfant essaie de répondre à une question. Mais le mot modèle doit être employé *en réponse à une question* –et non pas en *imitation* de la mère. L'enfant répond à *l'intention* renfermée dans la question de sa mère, il reconnaît son intention. Il se contente rarement de seulement refléter, reproduire son étiquette à elle.

C'est sur la base de cette disposition vers autrui que se développe l'intersubjectivité référentielle, puis l'exercice du langage.

Avec le chapitre 5 et le développement des procédures de demande, un pas de plus est franchi dans l'acquisition du langage. Les demandes vont être associées à des réalisations d'une complexité croissante touchant à la référence.

BRUNER distingue 3 principaux types de demande (1) :

- la *demande d'un objet* : d'abord un objet présent, tout près, visible, souvent en la possession d'un adulte ; puis des objet éloignés mais visibles, hors de portée ; enfin des objets situés hors du champ de vision.
- la *demande d'invitation*, adressée à un adulte pour partager *des relations fondées sur la distribution de rôles* dans une activité ludique ou un jeu déterminé. Les demandes de ce genre se situent évidemment dans le contexte de situations routinières, très familières, comme l'échange d'un objet ou dans les jeux.
- la *demande d'aide dans une action*, pour laquelle l'enfant essaie de requérir le savoir-faire ou la force d'un adulte dans un but désiré.

Le rôle de la mère diffère dans chaque type de demande. Dans la première elle doit déterminer quel objet désire l'enfant, dans la seconde quelle est la nature de l'invitation, dans la troisième de quel genre d'aide il a besoin. Mais dans les trois types, elle a une même fonction d' "enseignante", aussi informelle soit-elle. Elle est, pour ainsi dire, l' "agent de la culture".

Dans la demande d'objet, la tâche principale consiste à introduire la **référence** dans la demande. L'enfant maîtrise progressivement les désignations nominales.

Les demandes d'invitation nécessitent des énoncés peu complexes, mais elles produisent les échantillons de langage les plus élaborés parmi les trois types de demande.

Les demandes d'aide réclament d'unir un plan ayant trait au monde réel à un énoncé approprié. Nombre des difficultés éprouvées par les enfants ont leur source dans les **conventions culturelles** touchant à la demande auxquelles ils doivent aussi se conformer. La complexité de ces conventions est importante.

En définitive, BRUNER souligne que le fait d'apprendre à faire une demande ne se résume pas simplement à apprendre le langage ni même les actes de parole. Il s'agit

1) Ibid. p. 86.

aussi d'apprendre la **culture** et la manière de **faire des choses par le langage dans cette culture**.

VI. Une psychologie culturelle

Le langage est un outil puissant d'élaboration de l'expérience. Un tel outil correspond à des capacités internes, qui sont spécifiques de l'espèce humaine, mais les prédispositions à l'utilisation d'outils symboliques, marquées dans le système nerveux, restent virtuelles tant que le milieu ne transmet pas à l'enfant les outils correspondants. Le développement génétique implique donc la présence d'un environnement technico-social, c'est-à-dire d'une **culture**, dont la fonction est la conservation et la transmission des apprentissages passés. BRUNER conçoit le développement humain comme un processus de collaboration entre l'enfant et un adulte, l'adulte est ainsi envisagé comme médiateur de la culture (1).

Cette approche psychologique est première, fondamentale chez BRUNER, qui déclare :

« Au début des années 60, nous avons créé à Harvard avec George MILLER le Center for Cognitive Studies, un groupe où se réunissaient psychologues, anthropologues, linguistes, philosophes, juristes. Notre projet était de créer une nouvelle **psychologie culturelle** qui ne se limite pas aux seuls aspects logiques et abstraits de la pensée, mais permette d'étudier l'être humain en tant que producteur de rêves, d'idées, de projets, ainsi que porteur et créateur d'une culture. Voilà l'idée de départ de la psychologie cognitive. Il s'agit à terme de comprendre ce qui pouvait se passer dans la tête d'un artiste qui crée, d'un croyant qui prie, d'un enfant qui découvre le monde.

Mais par la suite, la psychologie cognitive a dévié de cette direction sous l'influence des recherches en intelligence artificielle. L'ordinateur est devenu le modèle pour penser le psychisme. Le modèle computationniste, qui considère la pensée comme un programme informatique, une suite de calculs et d'instructions logiques, s'est imposé.

Or, pour ma part, je pense que la culture est irréductible au calcul, à une suite de règles formelles. La pensée est une construction sociale qui se crée et se recrée sans cesse. Nos actions sont guidées par des valeurs, des normes qui, loin d'être "naturelles", sont des constructions culturelles et symboliques » (2).

Ainsi BRUNER est-il aujourd'hui la figure emblématique de la psychologie culturelle. Le développement humain se réalise dans un contexte et celui-ci est principalement d'ordre culturel. Plus précisément, c'est par le contexte culturel que l'activité individuelle prend une signification en situant l'intentionnalité qui la soutient dans un système interprétatif structuré. C'est également grâce aux échanges sociaux que l'enfant incorpore des pratiques de métacognition qui lui permettent d'acquérir un contrôle croissant sur sa propre activité intellectuelle.

Loin de déterminer la structure des conduites humaines supérieures, les facteurs biologiques leur imposent simplement des limites. En définitive, la culture constitue le monde auquel l'individu doit s'adapter, tout en lui offrant les outils pour y parvenir. Le processus d'adaptation est donc un processus *d'enculturation* dans la mesure où le sujet s'approprie ces outils en participant à des interactions au cours desquelles des représentations culturelles sont reconstruites.

1) Cf. D. GAONACH, C. GOLDRER. "Manuel de psychologie pour l'enseignement". Hachette Education. 1995. p. 126.

2) "Sciences humaines" n° 99. novembre 1999. "Rencontre avec Jérôme Bruner. Pour une psychologie culturelle". p. 38.

Quant à l'école, elle fait partie intégrante de cette enculturation, puisqu'elle est le lieu, créé par la société, pour mettre l'enfant en contact avec les connaissances et compétences canoniques de la culture (1).

Bibliographie :

- J. BRUNER. *"Comment les enfants apprennent à parler"*. Retz. 1987. (traduction de *"Child's talk, learning to use language"*. 1983).
- J. BRUNER. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF. 1998.
- J. BRUNER. *"...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle"*. Eshel. 1997. (traduction de *"Acts of Meanings"*. 1990).
- J. BRUNER. *"L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle"*. Retz. 1996. (traduction de *"The culture of Education"*. 1996).
- J. BRUNER. *"Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence"* in O. HOUDÉ, C. MELJAC *"L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget"*. PUF. 2000. p. 237-253.
- J. BRUNER. *"Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres"*. Retz. 2000.
- M. RICHELLE. *"L'acquisition du langage"*. Dessart & Mardaga. 1976. p. 157-159.
- A. CARTRON, F. WINNYKAMEN. *"Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions"*. Armand Colin. 1999. p. 122-130.
- M. CRAHAY. *"Psychologie de l'éducation"*. PUF. 1999. p. 328-339.
- D. GAONAC'H, C. GOLDER. *"Manuel de psychologie pour l'enseignement"*. Hachette Education. 1995. p. 124-128, 323, 326-327.
- "Sciences Humaines"* n° 67. décembre 1996. *"Jérôme Bruner : l'éducation, porte ouverte sur le sens"*. p. 13-15.
- "Sciences Humaines"* n° 99. novembre 1999. *"Rencontre avec Jérôme Bruner. Pour une psychologie culturelle"*. p. 38-41.

1) Cf. M. CRAHAY. *"Psychologie de l'éducation"*. PUF. 1999. p. 331-332.