

Master 1 de sciences de l'éducation  
Apprentissages et didactiques des disciplines scolaires  
Philippe Meirieu

**Séquence n°1 : Des *théories de la connaissance* aux *théories de l'apprentissage***

Objectif : Comprendre la différence entre *les théories de la connaissance* développées par la philosophie classique et *les théories de l'apprentissage* telles qu'elles apparaissent au XVIIIème siècle sous l'impulsion des empiristes (Locke, Helvétius, Condillac) et dont la théorie d'Itard représente un modèle significatif.

Recueil des représentations :

Théories de la connaissance (Platon, Augustin, Kant...)	Théories de l'apprentissage (les empiristes – Locke, Helvétius, Condillac), les psycho-pédagogues (Claparède, Ferrière...), les pédagogues (Montessori, Paulo Freire...)

## Matériaux de travail :

### 1) Platon, « Le mythe de la caverne »

- Maintenant représente toi de la façon que voici l'état de notre nature relativement à l'instruction et à l'ignorance. Figure toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière ; ces hommes sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou enchaînés, de sorte qu'ils ne peuvent ni bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête ; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux ; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée. Imagine que le long de cette route est construit un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent devant eux et au dessus desquelles ils font voir leurs merveilles. Figure toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des objets de toute sorte, qui dépassent le mur, et des statuette d'hommes et d'animaux, en pierre en bois et en toute espèce de matière ; naturellement parmi ces porteurs, les uns parlent et les autres se taisent.

- Voilà, s'écria Glaucon, un étrange tableau et d'étranges prisonniers.

- Ils nous ressemblent. Et, d'abord, penses-tu que dans une telle situation ils aient jamais vu autre chose d'eux mêmes et de leurs voisins que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face ?

- Et comment, observa Glaucon, s'ils sont forcés de rester la tête immobile durant toute leur vie ?

- Et pour les objets qui défilent, n'en est-il pas de même.

- Sans contredit.

- Si donc ils pouvaient s'entretenir ensemble, ne penses-tu

**pas qu'ils prendraient pour des objets réels les ombres qu'ils verraient ?**

- Il y a nécessité.

- Et si la paroi du fond de la prison avait un écho, chaque fois que l'un des porteurs parlerait, croiraient-ils entendre autre chose que l'ombre qui passerait devant eux ?

- Non, par Zeus !

- Assurément de tels hommes n'attribueront de réalité qu'aux ombres des objets fabriqués. Considère maintenant ce qui leur arrivera naturellement si on les délivre de leurs chaînes et qu'on les guérisse de leur ignorance. Qu'on détache l'un de ces prisonniers, qu'on le force à se dresser immédiatement, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière : en faisant tous ces mouvements, il souffrira et l'éblouissement l'empêchera de distinguer ces objets dont tout à l'heure il voyait les ombres. Que crois-tu donc qu'il répondra si quelqu'un lui vient dire qu'il n'a vu jusqu'alors que de vains fantômes, mais qu'à présent, plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste ? Si, enfin, en lui montrant chacune des choses qui passent, on l'oblige à force de questions, à dire ce que c'est ? Ne penses-tu pas qu'il sera embarrassé, et que **les ombres qu'il voyait tout à l'heure lui paraîtront plus vraies que les objets qu'on lui montre maintenant** ? Et si on le force à regarder la lumière elle-même, ses yeux n'en seront-ils pas blessés ? N'en fuira-t-il pas la vue pour retourner aux choses qu'il peut regarder, et ne croira-t-il pas que ces dernières sont réellement plus distinctes que celles qu'on lui montre ?

*La République*, Livre VII

## 2) Emmanuel Kant :

### L'expérience et la connaissance

Il n'est pas douteux que toutes nos connaissances ne commencent avec l'expérience ; car par quoi la faculté de connaître serait-elle appelée à s'exercer, si elle ne l'était point par des objets qui frappent nos sens et qui, d'un côté, produisent d'eux-mêmes des représentations, et, de l'autre, excitent notre activité intellectuelle à les comparer, à les unir ou à les séparer, et à mettre ainsi en œuvre la matière brute des impressions sensibles pour en former cette connaissance des objets qui s'appelle l'expérience ? Aucune connaissance ne précède donc en nous, *dans le temps*, l'expérience, et toutes commencent avec elle.

Mais, si toutes nos connaissances commencent *avec* l'expérience, il n'en résulte pas qu'elles dérivent toutes *de* l'expérience. En effet, il se pourrait bien que notre connaissance expérimentale elle-même fût un assemblage composé de ce que nous recevons par des impressions, et de ce que notre propre faculté de connaître tirerait d'elle-même (à l'occasion de ces impressions sensibles), quoique nous ne fussions capables de distinguer cette addition d'avec la matière première que quand un long exercice nous aurait appris à y appliquer notre attention et à les séparer l'une de l'autre.

C'est donc, pour le moins, une question qui exige un examen plus approfondi et qu'on ne peut expédier du premier coup, que celle de savoir s'il y a une connaissance indépendante de l'expérience et même de toutes les impressions des sens. **Cette espèce de connaissance est dite *a priori*, et on la distingue de la connaissance empirique, dont les sources sont *a posteriori*, c'est-à-dire dans l'expérience.**

Mais cette expression n'est pas encore assez précise pour faire comprendre tout le sens de la question précédente. En effet, il y a maintes connaissances, dérivées de sources

expérimentales, dont on a coutume de dire que nous sommes capables de les acquérir ou que nous les possédons *a priori*, parce que nous ne les tirons pas immédiatement de l'expérience, mais d'une règle générale que nous avons elle-même dérivée de l'expérience. Ainsi, de quelqu'un qui aurait miné les fondements de sa maison, on dirait qu'il devait savoir *a priori* qu'elle s'écroulerait, c'est-à-dire qu'il n'avait pas besoin d'attendre l'expérience de sa chute réelle. Et pourtant il ne pouvait pas non plus le savoir tout à fait *a priori* ; car il n'y a que l'expérience qui ait pu lui apprendre que les corps sont pesants, et qu'ils tombent lorsqu'on leur enlève leurs soutiens.

**Sous le nom de connaissances *a priori*, nous n'entendons donc pas celles qui sont indépendantes de telle ou telle expérience, mais celles qui ne dépendent absolument d'aucune expérience.** À ces connaissances sont opposées les connaissances empiriques, ou celles qui ne sont possibles qu'*a posteriori*, c'est-à-dire par le moyen de l'expérience. Parmi les connaissances *a priori*, celles-là s'appellent *pures*, qui ne contiennent aucun mélange empirique. Ainsi, par exemple, cette proposition : tout changement a une cause, est une proposition *a priori*, mais non pas *pure*, parce que l'idée du changement ne peut venir que de l'expérience. (...)

De tout cela résulte l'idée d'une science spéciale qui peut s'appeler critique de la raison pure. En effet, la raison est la faculté qui nous fournit les principes de la connaissance *a priori*. La raison pure est donc celle qui contient les principes au moyen desquels nous connaissons quelque chose absolument *a priori*.

*Critique de la Raison pure*  
(Introduction)

### 3) Jean-Gaspard Itard : *Mémoire sur Victor de l'Aveyron*

Jeté sur ce globe, sans forces physiques et sans idées innées, hors d'état d'obéir par lui-même aux lois constitutionnelles de son organisation, qui l'appellent au premier rang du système des êtres, **l'homme ne peut trouver qu'au sein de la société la place éminente qui lui fût marquée dans la nature, et serait sans la civilisation, un des plus faibles et des moins intelligents des animaux** : vérité, sans doute, bien rebattue, mais qu'on n'a point encore rigoureusement démontrée. Les philosophes qui l'ont émise les premiers, ceux qui l'ont ensuite soutenue et propagée, en ont donné pour preuve, l'état physique et moral de quelques peuplades errantes, qu'ils ont regardées comme non civilisées, parce qu'elles ne l'étaient point à notre manière, et chez lesquelles ils ont été puiser les traits de l'homme dans le pur état de nature. Non, quoi qu'on en dise, ce n'est point là encore qu'il faut le chercher et l'étudier. **Dans la horde sauvage la plus vagabonde, comme dans la nation d'Europe la plus civilisée, l'homme n'est que ce qu'on le fait être**; nécessairement élevé par ses semblables, il en a contracté les habitudes et les besoins ; ses idées ne sont plus à lui ; il a joui de la plus belle prérogative de son espèce, la susceptibilité de développer son entendement par la force de l'imitation et l'influence de la société.

Dépourvus de ces avantages, les autres enfants, trouvés dans un état d'isolement individuel, n'apportèrent dans la société que des facultés profondément engourdis, contre lesquelles durent échouer, en supposant qu'ils furent tentés et dirigés vers leur éducation, tous les efforts réunis d'une métaphysique à peine naissante, encore entravée du préjugé des idées innées, et d'une médecine, dont les vues nécessairement bornées par une doctrine toute mécanique, ne

pouvaient s'élever aux considérations philosophiques des maladies de l'entendement. Éclairées du flambeau de l'analyse, et se prêtant l'une à l'autre un mutuel appui, ces deux sciences ont de nos jours dépouillé leurs vieilles erreurs, et fait des progrès immenses. Aussi avait-on lieu d'espérer que si jamais il se présentait un individu pareil à ceux dont nous venons de parler, elles déploieraient pour son développement physique et moral toutes les ressources de leurs connaissances actuelles ; ou que du moins si cette application devenait impossible ou infructueuse, il se trouverait dans ce siècle d'observation quelqu'un qui, recueillant avec soin l'histoire d'un être aussi étonnant, déterminerait ce qu'il est, et déduirait de ce qu'il lui manque, **la somme jusqu'à présent incalculée des connaissances et des idées que l'homme doit à son éducation.**

Oserais-je avouer que je me suis proposé l'une et l'autre de ces deux grandes entreprises ?

**Je réduisis à cinq vues principales le traitement moral ou l'éducation du sauvage de l'Aveyron.**

**Première vue** : l'attacher à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait alors, et surtout plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.

**Deuxième vue** : réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques, et quelquefois par les vives affections de l'âme.

**Troisième vue** : étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.

**Quatrième vue** : le conduire à l'usage de la parole, en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.

**Cinquième vue** : exercer pendant quelques temps sur les objets de ses besoins

physiques les plus simples opérations de l'esprit, et en déterminer ensuite l'application sur des objets d'instruction.

Qu'on les rassemble ; qu'on les classe avec méthode ; qu'on les réduise à leur juste valeur, et l'on y verra la preuve matérielle des plus importantes vérités, de ces vérités dont Locke et Condillac en durent la découverte qu'à la force de leur génie et à la profondeur de leurs méditations. Il m'a paru, du moins, que l'on pourrait en déduire :

1) que l'homme est inférieur à un grand nombre d'animaux dans le pur état de nature ; état de nullité et de barbarie, qu'on a sans fondement revêtu des couleurs les plus séduisantes ; état dans lequel l'individu, privé des facultés caractéristiques de son espèce, traîne misérablement, sans intelligence comme sans affections, une vie précaire et réduite aux seules fonctions de l'animalité.

2) que cette supériorité morale, que l'on a dit être naturelle à l'homme, n'est que le **résultat de la civilisation** qui l'éleva au-dessus des autres animaux par un grand et puissant mobile. Ce mobile est la sensibilité prédominante de son espèce ; propriété essentielle d'où découlent les facultés imitatives, et cette tendance continuelle qui le force à chercher dans de nouveaux besoins des sensations nouvelles.

3) que cette force imitative, destinée à l'éducation de ses organes, et surtout à l'apprentissage de la parole, très énergique et très active dans les premières années de la vie, s'affaiblit rapidement par les progrès de l'âge, l'isolement et toutes les causes qui tendent à émousser la sensibilité nerveuse ; d'où il résulte que l'articulation des sons, qui est sans contredit de tous les effets de l'imitation le résultat le plus inconcevable et le plus utile, doit éprouver des obstacles sans nombre, dans un âge qui n'est plus celui de la première enfance.

4) qu'il existe chez le sauvage le plus isolé, comme chez le citadin élevé au plus haut

point de civilisation, un rapport constant entre leurs idées et leurs besoins ; que la multiplicité toujours croissante de ceux-ci chez les peuples policés, doit être considérée comme un grand moyen de développement de l'esprit humain (...).

5) que dans l'état actuel de nos connaissances physiologiques, la marche de l'enseignement peut et doit s'éclairer des lumières de la médecine moderne, qui, de toutes les sciences naturelles, peut coopérer le plus puissamment au perfectionnement de l'espèce humaine, en appréciant les anomalies organiques et intellectuelles de chaque individu, et déterminant par-là ce que l'éducation doit faire pour lui, ce que la société peut en attendre.

-o0o-

#### 4) Maria Montessori : L'éducation de l'enfant

**Premier texte :** Nous pourrions dire que nous, nous acquérons les connaissances avec notre intelligence, alors que l'enfant les absorbe avec sa vie psychique. Rien qu'en continuant à vivre, il apprend à parler le langage de sa race. C'est une espèce de chimie mentale qui s'opère en lui. Nous, nous sommes comme des récipients dans lesquels se déversent les impressions : l'eau reste distincte du verre. Au contraire, l'enfant subit une véritable transformation : non seulement les impressions pénètrent dans son esprit, mais elles s'incarnent en lui. Le petit enfant est l'ouvrier de sa propre chair mentale, se servant de ce qu'il trouve dans son ambiance. **Nous avons appelé son type d'esprit un esprit absorbant.** Il nous est difficile de concevoir les facultés de l'esprit de l'enfant, mais aucun doute que ce soit un type privilégié d'esprit.

Combien ce serait merveilleux si nous pouvions conserver cette prodigieuse habileté de l'enfant qui, alors qu'il est en train de vivre joyeusement, tout en sautant et en jouant, est

capable d'apprendre une langue avec toutes ses complications grammaticales ! Comme ce serait merveilleux si la connaissance entraît dans notre esprit rien que par le fait de vivre, sans réclamer aucun effort, pas plus que pour respirer ! Tout d'abord, nous ne nous apercevions de rien de particulier; et puis, brusquement, les connaissances acquises se révéleraient à nous comme des étoiles scintillantes de connaissance; nous serions avertis que tout est là, et nous deviendrions conscients de toutes les notions dont, sans effort, nous aurions fait notre patrimoine.

**Notre œuvre d'adulte ne consistera pas à enseigner, mais à aider l'esprit de l'enfant dans le travail de son développement.** Quelle merveille ce serait si nous pouvions, grâce à notre aide, grâce à l'intelligence de notre comportement vis-à-vis de l'enfant, grâce à notre compréhension de ses besoins vitaux, prolonger la période pendant laquelle l'esprit capable d'absorber opère en lui ! Quel service nous rendrions à l'humanité si nous pouvions aider l'être humain à absorber sans peine les connaissances, si l'homme pouvait s'en trouver enrichi sans savoir comment il les a acquises, par un effet, pourrait-on dire, de magie et de miracles !

La découverte que l'enfant, est doué de cet esprit absorbant a produit une révolution en matière d'éducation. On comprend facilement maintenant pourquoi la première période du développement humain, celle où se forme le caractère, est la période la plus importante. A aucun âge de la vie, l'aide intelligente n'est plus nécessaire qu'à celui-là, car chaque obstacle survenant alors diminuera chez l'enfant les possibilités de perfectionnement dans son œuvre constructrice. Nous l'aiderons donc, non plus parce que nous le considérons comme un être petit et faible, mais parce que ses énergies créatrices réclament une défense amoureuse et intelligente pour rester entières sans être blessées. **C'est à ces énergies que nous**

**voulons porter aide, et non pas à l'enfant parce qu'il est petit, ni à sa faiblesse.** Quand on comprend qu'elles font partie de cet esprit inconscient qui devra sa conscience au travail et à l'expérience acquis dans le milieu, quand on se rend compte que cet esprit, si différent du nôtre, nous ne pouvons pas l'atteindre par l'enseignement verbal, ni intervenir directement dans le processus de son passage de l'inconscient au conscient, ni en celui de la construction des facultés humaines, c'est tout le concept de l'éducation qui changera et qui prendra la forme d'une aide à la vie de l'enfant, au développement psychique de l'homme ; ce ne sera plus pour lui une simple obligation de retenir nos idées, nos gestes et nos mots.

**Le but nouveau proposé à l'éducation, c'est d'aider l'esprit dans ses divers processus de développement, de seconder ses énergies variées et de renforcer ses facultés.**

*L'esprit absorbant de l'enfant,*  
Desclée de Brouwer, 1959, pages 26 à 28

---

**Deuxième texte :** Quittons donc ce rôle de geôlier et prenons soin, au contraire, de préparer un environnement à son intention où, autant que faire se peut nous pourrions nous passer de le fatiguer avec notre surveillance et nos enseignements. **Comprenons bien que plus l'environnement correspondra aux besoins de l'enfant, plus l'intervention de l'enseignant pourra être limitée.** Toutefois, n'oublions pas ici un principe important. Laisser l'enfant libre ne signifie en aucun cas l'abandonner à lui-même et encore moins le négliger. Notre aide à l'âme enfantine ne doit pas se traduire par une indifférence passive face aux difficultés de son développement ; nous devons plutôt seconder ce développement avec prudence, en apportant des soins chaleureux.

D'ailleurs, le plus simple fait de préparer soigneusement l'environnement de l'enfant est déjà une tâche de très grande importance, puisqu'il s'agit de créer un monde nouveau : le monde l'enfance.

Aussitôt préparées les meubles de petite taille dont les enfants ont besoin, nous constatons à quel point l'activité des petits s'ordonne. Leurs mouvements sont guidés par la force de la volonté ; ils peuvent rester seuls sans courir de risques, car ils savent ce qu'ils veulent. Chez les enfants, il existe un besoin d'agir presque plus impérieux que celui de se nourrir, mais nous n'avons pas pu en prendre conscience car jusqu'à présent il a manqué un champ d'activités adapté. Si nous leur en proposons un à l'avenir, nous verrons ces petits tourmenteurs, toujours mécontents, se transformer en joyeux ouvriers. Le destructeur invétéré se transforme ainsi en gardien attentif des objets qui l'entourent, l'enfant bruyant et désordonné devient un être paisible et très ordonné. Mais si les moyens extérieurs adéquats lui font défaut, l'enfant ne pourra jamais utiliser les grandes énergies dont la nature l'a doté. Pourtant, il ressent un élan instinctif vers une activité qui rassemble toutes ses forces, car de cette manière seulement il pourra perfectionner ses facultés. Tout dépend de cela. (...)

Sur ce deuxième chemin, on peut jeter les bases de la science de l'éducation. En effet, l'idée de science présuppose la vérité trouvée ou découverte : une assurance qui serve de socle à son évolution. Elle requiert aussi un guide ferme et sûr qui sera tantôt une méthode d'investigation, tantôt un contrôle des éventuelles erreurs. Et bien, ce guide de précision a été indiqué par l'enfant lui-même : il demande à l'adulte serviteur d'être aidé, en s'exprimant ainsi : « Aide-moi à faire par moi-même . » S'il est vrai en effet que l'enfant se développe dans son environnement grâce à sa propre activité, il est vrai aussi qu'il a besoin de moyens matériels, de directives et de notions indispensables : c'est l'adulte qui doit pourvoir à ces besoins inhérents au développement de l'enfant. L'adulte doit dire et faire ce qui est nécessaire pour permettre à l'enfant d'agir seul utilement ; s'il en fait trop - et donc s'il s'impose ou se substitue à l'enfant-, il éteint ses élans vers l'action. L'intervention peut donc être déterminée : il existe une limite idéale à atteindre que l'on pourrait appeler « le seuil d'intervention ».

*L'enfant dans la famille*, Desclé de Brouwer, 2006, page 62-63 et page 145-146

-o0o-

**FORMALISATION** : Comment peut-on formaliser la différence entre *théories de la connaissance* et *théories de l'apprentissage* ?

- en termes de démarche intellectuelle (ce qu'elles cherchent à comprendre) :

Théories de la connaissance	Théories de l'apprentissage

- en termes de posture épistémologique (critères de validation) :

Théories de la connaissance	Théories de l'apprentissage

- en termes de statut du discours :

Théories de la connaissance	Théories de l'apprentissage

- en termes de portée praxéologique :

Théories de la connaissance	Théories de l'apprentissage

Quelles questions restent-elles ouvertes au terme de ce premier travail d'explicitation ?