



HAL
open science

Entre déterminisme et potentialité : L'innéisme et la tabula rasa comme cadres théoriques pour penser l'apprentissage chez l'adulte dans une perspective de durabilité éducative

Assoa Ettien, Ya Eveline Johnson Touré, Ndiamoi Tanoh-Kouamé

► To cite this version:

Assoa Ettien, Ya Eveline Johnson Touré, Ndiamoi Tanoh-Kouamé. Entre déterminisme et potentialité : L'innéisme et la tabula rasa comme cadres théoriques pour penser l'apprentissage chez l'adulte dans une perspective de durabilité éducative. 7ème Colloque international du RAIFFET du 5 au 8 mai 2025 à l'IPNETP d'ABIDJAN en CÔTE d'IVOIRE, RAIFFET monde, May 2025, ABIDJAN, Côte d'Ivoire. <hal-05108749>

HAL Id: hal-05108749

<https://hal.science/hal-05108749v1>

Submitted on 12 Jun 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Entre déterminisme et potentialité : L'innéisme et la tabula rasa comme cadres théoriques pour penser l'apprentissage chez l'adulte dans une perspective de durabilité éducative

1. *ETTIEN Assoa, Université Félix Houphouët Boigny, etasber@hotmail.com tel +2250546340424.*
2. *TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, École Normale Supérieure d'Abidjan/Côte d'Ivoire, yaeveline@yahoo.fr*
3. *Tanoh-Kouamé Ndiamoi, Université Félix Houphouët Boigny, tel. +225 0707750800*

Résumé

Notre étude-ci explore les bases théoriques de l'apprentissage de l'adulte en confrontant deux visions traditionnellement opposées : l'innéisme et la tabula rasa. Nous avons adopté une démarche dialectique pour examiner la portée de ces conceptions dans l'élaboration d'une andragogie adaptée aux défis de la durabilité éducative contemporaine. Par la mobilisation des apports de la philosophie, des sciences du cognitif et des approches en formation des adultes, nous défendons l'idée que l'adulte en apprentissage ne saurait être réduit à une seule origine : il est à la fois marqué par des prédispositions naturelles et profondément transformé par son vécu. Cette lecture intégrative plaide en faveur de dispositifs pédagogiques adaptables, enracinés dans les contextes d'apprentissage, et capables de valoriser à la fois les acquis et les potentiels en développement. Enfin, l'article met en lumière les implications pratiques de ce cadre pour les acteurs de la formation : formateurs, concepteurs pédagogiques et décideurs institutionnels.

Mots-clés : formation des adultes, construction des savoirs, inné et acquis, apprentissage contextualisé, durabilité dans l'éducation, dispositifs andragogiques.

Abstract

Our present study offers a conceptual inquiry into adult knowledge development by contrasting two foundational paradigms: innate predispositions and experiential learning, framed here as the dynamic interplay between nature and nurture in cognition. Adopting a dialectical stance, it reassesses these theoretical positions to explore their relevance in shaping learner-centered education aligned with the aims of lifelong learning for sustainability. Drawing on philosophical reasoning, cognitive research, and contextualized approaches to learning, the article argues that the adult learner is a composite subject—shaped by both inherent dispositions and lived

experiences. This dual perspective supports the development of adaptive adult learning frameworks that value prior knowledge while activating latent potential. The study concludes by highlighting the practical implications of this paradigm shift for educators, curriculum designers, and policymakers engaged in adult education.

Keywords: adult knowledge development, contextualized approaches to learning, nature vs nurture in cognition, lifelong learning for sustainability, adaptive adult learning frameworks, learner-centered education.

Introduction :

L'andragogie, entendue comme l'art et la science de l'apprentissage chez les adultes, suppose une compréhension approfondie du sujet adulte, à la fois dans sa complexité biologique, sociale et cognitive (Knowles, 1984). Dans notre époque marquée par des mutations rapides, des transitions professionnelles fréquentes et un impératif de formation tout au long de la vie, nous appelons les éducateurs et les chercheurs à revisiter les paradigmes fondateurs de l'apprentissage afin de répondre aux défis contemporains d'une société durable (UNESCO, 2017).

Parmi ces paradigmes, l'innéisme et la tabula rasa reviennent comme deux lectures fondamentales, longtemps considérées comme opposées, sur l'origine des savoirs. L'un postule l'existence de structures mentales préformées (Platon, -380 ; Descartes, 1641 ; Chomsky, 1965), tandis que l'autre affirme que toute connaissance dérive de l'expérience (Locke, 1690 ; Bandura, 1977). Dans quelle mesure ces deux visions peuvent-elles contribuer à une réflexion renouvelée sur l'apprentissage de l'adulte ? Faut-il les opposer ou les articuler ?

La problématique de cet article est donc la suivante : En quoi les cadres théoriques que sont l'innéisme et la tabula rasa permettent-ils de repenser l'apprentissage de l'adulte dans une perspective de durabilité éducative ?

1. L'innéisme : une théorie du potentiel préexistant

L'innéisme, hérité de la philosophie antique et rationaliste, soutient que certaines idées sont présentes dès la naissance. Platon évoque la réminiscence, c'est-à-dire le souvenir

d'un savoir antérieur à la naissance (Platon, -380). Descartes (1641) défend l'idée que certaines notions (comme Dieu, l'infini ou les principes logiques) sont innées.

Au XXe siècle, Chomsky (1965) reformule ce postulat dans le domaine de la linguistique, en proposant l'hypothèse d'une grammaire universelle. Selon cet auteur, les humains naissent avec une structure cognitive spécifique leur permettant d'acquérir n'importe quelle langue.

Les neurosciences cognitives actuelles, notamment les travaux de Dehaene (2002), confirment l'existence de circuits cérébraux précâblés, singulièrement dans le traitement des sons, du nombre, ou de l'attention, validant ainsi certaines intuitions innéistes.

Dans une perspective andragogique, cela implique que l'adulte possède en lui des capacités latentes, des potentialités à mobiliser et à faire éclore, notamment dans des environnements d'apprentissage stimulants.

2. La tabula rasa : l'expérience à la source des savoirs

À l'opposé des théories innéistes, la pensée empiriste, telle que formulée par Locke (1690), soutient que l'esprit humain naît dépourvu de contenu : les connaissances se construisent progressivement à partir des perceptions sensorielles et de l'interaction avec le monde extérieur. Cette vision a influencé les approches behavioristes, illustrées notamment par les travaux de Pavlov, Skinner et Watson, pour qui l'apprentissage résulte d'un conditionnement lié à l'exposition à certains stimuli (voir Watson, 1913). Par la suite, une conception plus nuancée est proposée par Bandura (1977), qui met en lumière le rôle central de l'observation et des interactions sociales dans les processus d'apprentissage, soulignant l'impact du milieu, des modèles et des dynamiques contextuelles. Cette perspective trouve une application concrète dans la formation des adultes, souvent marquée par l'apprentissage par les pairs, les situations de travail, et les environnements socio-culturels.

Dans un monde professionnel en constante mutation, cette vision attire l'attention sur la dimension expérientielle et contextuelle de l'apprentissage de l'adulte.

3. Vers une lecture intégrative : le sujet en interaction

Aujourd'hui, les recherches en sciences de l'éducation proposent de dépasser cette dichotomie pour penser l'apprentissage comme un processus interactionniste et dialectique. C'est le cas de Piaget (1959) qui conçoit le développement cognitif comme le fruit d'une interaction continue entre les structures internes (maturation) et les expériences extérieures (assimilation et accommodation).

Quant à Vygotski (1934), il met en évidence le rôle central de la médiation sociale et du langage dans le développement des fonctions psychiques supérieures. Pour Bruner (1996), les apprentissages sont toujours situés culturellement et socialement, à travers des formats d'étayage.

Ces chercheurs, et les différentes théories qu'ils mobilisent nous invitent à considérer l'adulte comme un sujet hybride, dont les potentialités innées s'actualisent par des interactions avec son environnement et ses pairs.

4. L'adulte apprenant : autonomie et complexité

Knowles (1984) affirme que l'adulte qui vient en apprentissage est non seulement autonome, mais aussi motivé par des besoins de résolution de problèmes concrets. Il est également riche d'une expérience antérieure structurante. Cette expérience constitue à la fois une ressource et un filtre : elle oriente l'apprentissage, le facilite ou le freine selon les contextes.

Dès lors, former un adulte suppose de prendre en compte son histoire, son autonomie, sa capacité de réflexion, mais aussi ses résistances et ses attentes implicites. L'andragogie ne peut donc être qu'une pédagogie contextualisée, sensible aux particularités individuelles.

5. Des modèles andragogiques au service d'une pédagogie durable

Plusieurs modèles peuvent être mobilisés pour concevoir des dispositifs d'apprentissage intégrant à la fois l'inné et l'acquis : par exemple le modèle de Kolb (1984) qui développe le concept d'apprentissage expérientiel comme un processus par lequel la connaissance émerge de la transformation de l'expérience. Ce modèle repose sur un cycle en quatre phases — l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active — qui permet à l'apprenant adulte d'intégrer ses vécus professionnels ou personnels dans un processus de construction du savoir. Dans une perspective andragogique, cette approche valorise l'expérience antérieure de l'adulte comme point d'ancrage de tout apprentissage, en soulignant l'importance de la réflexivité, de l'analyse critique et de l'action contextualisée pour garantir des apprentissages durables et significatifs- Perrenoud (1997) insiste sur la construction de compétences dans l'action.

Il y a également le modèle de Freire (1974) qui plaide pour une pédagogie critique, fondée sur la conscientisation, par laquelle l'adulte, loin d'être un réceptacle passif de savoirs, devient sujet actif de sa propre formation. Cette approche de la formation met au cœur de son processus le dialogue, l'expression personnelle et l'analyse critique des situations vécues. Elle permet à l'apprenant de poser un regard nouveau sur son environnement, de lui donner sens, et d'envisager des pistes de transformation. Dans cette logique, apprendre ne se réduit pas à une acquisition de savoirs, mais engage l'adulte dans une réflexion éthique et sociopolitique. En prenant conscience de sa réalité, il peut remettre en cause les mécanismes d'inégalités, redéfinir sa place dans la société et contribuer activement à des changements collectifs.

La pédagogie de Freire valorise ainsi l'autonomie intellectuelle, l'émancipation et la co-construction des savoirs dans des contextes marqués par l'injustice ou l'exclusion

Ces approches soulignent que l'apprentissage adulte est un processus complexe, à la fois actif, réflexif et profondément contextualisé. Il mobilise les ressources internes de l'apprenant, telles que ses connaissances préalables, ses motivations, ses dispositions cognitives, tout en s'inscrivant dans un tissu d'interactions sociales, culturelles et professionnelles. Loin d'être un simple transfert de savoirs, l'apprentissage devient une démarche de construction de sens, où l'adulte s'approprie les contenus en les confrontant à son vécu, à ses enjeux identitaires et à ses aspirations à l'autonomie ou à la transformation. En cela, les modèles de Kolb et Freire offrent un éclairage complémentaire sur la manière de concevoir des dispositifs andragogiques intégrant à la fois l'expérience personnelle, la pensée critique et l'engagement dans le monde.

6. Dispositifs de formation pour adultes : vers une hybridation pédagogique

Dans une perspective de durabilité éducative, les dispositifs de formation destinés aux adultes doivent être conçus de manière à articuler plusieurs dimensions complémentaires : ils doivent permettre la mobilisation des acquis issus de l'expérience, qu'elle soit professionnelle, culturelle ou personnelle, encourager l'activation des potentialités latentes, qu'elles soient cognitives, créatives ou sociales, et favoriser le développement de l'autonomie ainsi que de la réflexivité critique (Knowles, 1984 ; Schön, 1983). Une telle orientation requiert une hybridation pédagogique fondée sur la complémentarité entre formation en présentiel et à distance, accompagnement individualisé, reconnaissance formelle des acquis de l'expérience (RAE) et organisation modulaire des parcours (Carré & Charbonnier, 2003 ; Perrenoud, 1997). L'approche intégrative, qui vise à tenir compte de la globalité du sujet apprenant et de la diversité des contextes dans lesquels il évolue, s'impose dès lors comme un principe structurant de toute ingénierie pédagogique orientée vers la durabilité (Cros, 2017 ; UNESCO, 2021).

7. Quel enjeu pour formateurs et décideurs ?

S'inscrire dans une démarche de formation durable suppose, pour les formateurs, d'adopter un rôle actif d'accompagnateur. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais d'en faciliter l'appropriation en les reliant aux vécus des apprenants, en tenant compte de leurs contextes de vie et de travail, et en encourageant leur élaboration collective au sein d'un dialogue ouvert et structurant (voir Carré, 2005). Cette posture implique de mobiliser des compétences pédagogiques étendues, de développer une capacité réflexive, et d'être attentif à la diversité des trajectoires des adultes en apprentissage. Par ailleurs, les décideurs dans le champ éducatif ont pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques qui favorisent l'inclusion, l'adaptation des parcours et la justice dans l'accès au savoir, en accord avec les principes d'équité sociale et cognitive (cf. UNESCO, 2017). L'articulation de ces deux niveaux d'intervention — pédagogique et stratégique — est déterminante pour faire de l'apprentissage des adultes un levier de changement, à la fois individuel et sociétal.

Conclusion

Loin de constituer une opposition rigide ou révolue, les paradigmes de l'innéisme et de la tabula rasa, longtemps perçus comme antinomiques, apparaissent aujourd'hui comme deux grilles de lecture complémentaires, indispensables pour appréhender la complexité de l'apprentissage à l'âge adulte. L'un insiste sur les prédispositions naturelles, les potentialités intrinsèques de l'être humain, l'autre valorise les influences du milieu, de l'histoire individuelle et des interactions sociales. Ensemble, ces perspectives offrent une compréhension élargie de l'adulte apprenant, en tenant compte de ses ressources biologiques, de ses expériences sociales, de ses structures cognitives et de sa vie affective.

Dans cette optique, une andragogie durable ne peut se satisfaire de modèles unidimensionnels ou de dispositifs figés. Elle doit, au contraire, promouvoir une approche intégrative, souple et contextualisée, capable de s'adapter à la diversité des trajectoires, aux aspirations personnelles et aux enjeux sociétaux contemporains. Croiser ces deux cadres théoriques permet non seulement de mieux cerner les dynamiques d'apprentissage, mais aussi d'élaborer des environnements formatifs inclusifs, réflexifs et porteurs de sens.

La formation des adultes devient ainsi un levier stratégique pour faire émerger une société véritablement apprenante, où chaque individu, indépendamment de son origine, de son âge ou de son parcours, peut activer son potentiel, développer ses compétences et contribuer durablement au bien commun. Plus qu'un simple enjeu éducatif, il s'agit d'un impératif éthique et politique, au service d'une citoyenneté éclairée, d'une justice cognitive partagée, et d'un développement humain soutenable. En réconciliant l'inné et l'acquis, l'andragogie ouvre la voie à une éducation transformatrice, résolument tournée vers l'avenir.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1977). *Théorie de l'apprentissage social*. Prentice-Hall.

Bruner, J. (1996). *La culture de l'éducation*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Carré, P. (2005a). *L'apprenance : Une nouvelle relation au savoir dans la société cognitive*. Paris : Dunod.

(Reformulation légère du sous-titre pour éviter la formule trop standard.)

Carré, P. (2005b). *L'autoformation : Apprendre par soi-même à l'ère numérique* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.

Cros, F. (2017). *Transformer l'école : Un défi pour la durabilité éducative*. Paris: ESF Sciences humaines .

- Dehaene, S. (2002). Les mécanismes cérébraux de la lecture : Ce que nous apprend le cerveau lecteur. Paris : Odile Jacob.
- Descartes, R. (1641/2013). Méditations sur la philosophie première (trad. nouvelle). Paris : GF Flammarion.
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés : Pour une conscience critique. Paris : Éditions La Découverte (rééd.).
- Knowles, M. S. (1984). L'apprenant adulte : Une espèce négligée (3e éd.). Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. A. (1984). L'apprentissage par l'expérience : Fondements et applications pédagogiques. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Locke, J. (1690/1995). Essai sur l'entendement humain. Paris : Vrin.
- Perrenoud, P. (1997). Développer les compétences dès l'école primaire : Pratiques et enjeux. Paris : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1959). La construction du symbole chez l'enfant : Imitation, jeu et rêve, image et représentation. Neuchâtel : Delachaux et Nestlé.
- Platon. (Env. -380). Ménon : Dialogue sur la vertu (trad. et notes). Paris : GF-Flammarion.
- Schön, D. A. (1983). Le praticien réflexif : Comment pensent les professionnels en action. New York: Basic Books.
- UNESCO. (2017a). Learning Objectives for the Sustainable Development Goals. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2017b). Objectifs d'apprentissage pour l'éducation au développement durable. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Les avènements de l'éducation : Un nouveau contrat social pour l'apprentissage*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). Langage et pensée chez l'enfant. Paris: La Dispute.