
L'AUTONOMIE DANS LA PENSÉE ÉDUCATIVE DE JOHN DEWEY

BARRY Saïdou

Université Joseph ki-Zerbo/ Burkina Faso

E-mail : barrysaidou860@gmail.com

Résumé : Dans la pensée éducative, l'autonomie est une notion devenue source de divergences par rapport à la finalité de l'éducation. En effet, dans la perspective de l'éducation traditionnelle, le groupe social prime sur l'individu d'où la priorité de son intégration sociale par l'acte éducatif. Dans ce sillage, l'agir éducatif se réalise très souvent en négation de la nature, des besoins spécifiques de l'enfant. Mais la pédagogie nouvelle accorde de plus en plus la primauté de l'affirmation de l'enfant pour son autonomie. Cette autonomie semble se réduire à une formation d'un individu affranchi de toutes sortes de contraintes (sociales). Chez Rousseau, cette considération prend son relief quand il évoque son idée d'« éducative négative » (J.-J. Rousseau, 2009, p. 25). Il semble ainsi exister une antinomie entre une pratique éducative visant la réalisation de chaque individu dans sa singularité et sa socialisation harmonieuse. John Dewey offre une perspective éducative qui transcende ces divergences. Pour Dewey (1859-1952), l'éducation doit à la fois former des individus autonomes et les doter de la capacité à participer au fonctionnement social.

Mots-clés : autonomie ; éducation ; formation ; antinomie ; socialisation.

Abstract: In educational thinking, the notion of autonomy is a point around which the differences are constructed regarding the purpose of education. Thus, from the traditional perspective, the social group places a premium on the individual, hence prioritizing his social integration through the educational act. Any consideration of nature, specific needs, intrinsic dignity is entitled to the educational act. But in modernity, educational thinking is built on the primacy of the child's affirmation of his autonomy. This autonomy seems to be reduced to the formation of an individual freed from all kinds of (social) constraints. It therefore seems that there exists an antinomy between educational practice aimed at the realization of each individual in his singularity and his harmonious socialization. John Dewey, opens an

educational perspective whose strength lies in expressing the possibility of founding both the autonomy of the individual and the social progress he defines as two dynamic poles of the same practice.

Keywords : Autonomy ; antinimy ; integration ; education ; formation

Introduction

L'on considère l'œuvre éducative comme l'une des tâches les plus complexes au monde. Sa complexité réside dans le fait que c'est par elle que chaque membre d'un groupe social se réalise, développe ses prédispositions. Et c'est par l'éducation que le groupe social se présentant comme un organisme vivant se maintient, et envisage son progrès. Bref, elle doit préparer de futurs individus qui seront capables de penser par eux-mêmes tout en participant activement à la vie collective. Ces deux missions dévolues à l'éducation sont souvent perçues sous un angle antagoniste : former des individus selon leur nature particulière contraste avec l'objectif de leur socialisation. Ainsi apparaît un double défi pour l'œuvre éducative. La pensée éducative de John Dewey offre, à nos yeux, une perspective conciliatrice. Dans son pragmatisme éducatif, Dewey réfute l'idée d'une perception de l'autonomie comme une réalité isolée ou abstraite. La liberté selon John se développe à travers un processus dynamique de croissance indissociable du vécu quotidien de l'individu, sa capacité à coopérer. C'est par les interactions sociales que se forment de vrais citoyens dotés de la capacité réelle de coopération, de jugement automne, et d'actions citoyennes responsables. Comment la notion d'autonomie et l'appartenance sociale se structurent-elles selon la perspective éducative de Dewey ? En quoi sa conception se démarque-t-elle d'une autonomie isolée des interactions sociales pour devenir un principe de croissance et de médiation sociale ?

L'objectif général de notre article est d'analyser l'opportunité de la pensée de Dewey de fonder une autonomie de l'individu à la fois libre et responsable au sein de son groupe social. De façon spécifique, il s'agira d'abord d'examiner les fondements philosophiques de l'autonomie dans le pragmatisme de Dewey. Ensuite, il s'agira de démontrer que l'expérience et la participation active de l'individu dans le processus d'apprentissage fondent une autonomie responsable et en fin de montrer ses implications pédagogiques conséquentes à l'école.

L'hypothèse générale est que John Dewey conçoit l'autonomie dans une perspective de croissance à la fois intellectuelle et morale, inséparable d'activités d'interactions sociales et de mode de vie démocratique. Les hypothèses spécifiques qui en découlent soulignent d'une part que l'autonomie est le résultat d'un ensemble d'expériences réfléchies et de résolutions de problèmes réels. D'autre part, la notion d'autonomie renvoie à une formation d'un individu responsable capable de participation citoyenne à travers une institution scolaire définie comme un microcosme social.

Organisée à base d'une recherche essentiellement documentaire et critique, la présente réflexion exposera d'abord les fondements philosophiques de la notion d'autonomie chez Dewey sous le prisme du pragmatisme. Ce qui permettra d'examiner sa perception de l'autonomie comme expérimentation à la fois éthique et cognitive. En fin, nous mettrons en évidence la pertinence de la vision Deweyenne de l'autonomie avant de relever des défis liés à son appropriation par les systèmes éducatifs contemporains.

1. Les fondements philosophiques de l'autonomie dans le pragmatisme de John Dewey

John Dewey est l'une des figures historiques du pragmatisme après William James et Charles Sanders Pearce. Dans la genèse et l'évolution de cette théorie, John Dewey développa sa dimension sociale, politique et pédagogie. S'inspirant de la théorie de l'évolution des vivants chez Charles Darwin, Dewey y fait l'analogie entre les rapports des vivants et la nature et ceux de l'être humain et son environnement pour fonder une épistémologie de la connaissance. En effet, la publication de *L'origine des espèces* (1859), par Charles Darwin engendrera un renversement de l'ancienne théorie de la connaissance. L'une des idées fondamentales de cet ouvrage est que les organismes vivants évoluent de manière aléatoire et que seules subsistent ceux qui s'adaptent à leur environnement. Dans cette perspective, l'homme et tout ce qui le constitue, la connaissance y comprise, évoluent de manière aléatoire. Cette inspiration de la théorie évolutionniste de Darwin conduira Dewey à développer une conception pragmatiste de l'autonomie. La conception pragmatiste de l'autonomie repose désormais, chez Dewey, sur une anthropologie dynamique et renvoie à la capacité de l'individu à s'adapter aux changements quotidiens qui s'opèrent dans sa société. Dewey (2004, p.95) l'exprime ainsi qu'il suit

: « L'éducation devra donner à l'enfant la possession de lui-même, l'indépendance, la possibilité non seulement de s'adapter aux modifications en cours mais aussi celle de créer et d'utiliser les modifications nécessaires ». L'homme doit être envisagé comme un organisme vivant dont le but principal est de s'adapter à un environnement lui-même dynamique, établissant ce lien organique entre liberté et intelligence. La connaissance est l'instrument favorisant cette interaction entre l'être humain et son environnement dans son processus d'adaptation. Ce processus d'adaptation fait de la vie humaine une succession d'expériences continues. Le pragmatisme, au sens de Dewey, redéfinit la nature de la connaissance, celle de l'homme tout comme celle de la liberté. La société qui forme l'environnement de l'enfant « doit faire en sorte que ses membres soient formés, par l'éducation, à l'initiative et à l'adaptabilité personnelle. Sans quoi, ils seront écrasés par les changements dans lesquels ils sont pris et dont ils ne perçoivent ni la portée ni les rapports » (Dewey, 1916, p.170).

Indissociable de cette posture pragmatiste, l'autonomie aura, avec Dewey, une triple portée, à savoir une portée cognitive, sociale et éthique. Au plan cognitif, l'autonomie s'oppose à l'idée d'une pensée abstraite, isolée ou séparée de l'action. La pensée, pour Dewey, naît de l'action. Penser et agir restent indissociables. Le lien entre liberté et l'intelligence est un des fondements philosophiques de l'autonomie

Dans de nombreux passages de ces ouvrages tels que *Démocratie et Éducation* (1916), *Comment nous pensons* (1996), Dewey note que toute pensée naît d'une situation problématique et s'attèle à la résolution concrète de cette situation. Les pensées sont produites par des attitudes actives et celles-ci réorientent ces attitudes qui leur ont donné naissance. Dans la perspective de Dewey, l'autonomie intellectuelle se mesure à la capacité de l'individu à examiner de façon critique une situation problématique et y envisager la conduite appropriée. Il n'y a de véritable autonomie que celle qui se construit à travers l'exercice critique et constante de la pensée établissant de façon permanente ce lien entre l'intelligence et la vie réelle. Elle ne se définit pas contre la société, mais s'accomplit et s'actualise au quotidien dans une conduite coopérative et participative. L'intelligence est le moyen par lequel l'autonomie se concrétise. Ainsi, pour Dewey, être autonome, c'est croire aux plans intellectuel, moral et civique, c'est apprendre par effort de tâtonnement expérimental à se transformer en

transformant en permanence des situations concrètes et apprécier les effets de ses actions dans le cadre social. Parce qu'elle cultive la pensée critique, elle développe en l'homme une liberté réfléchie qui fait de lui un citoyen responsable et doté d'une capacité de participer aux questions sociales et de coopérer. L'autonomie au sens deweyen implique donc la responsabilité.

2. La responsabilité, dimension éthique de l'autonomie

Dans la perspective de Dewey, l'autonomie, synonyme de la liberté individuelle, est inséparable de la responsabilité. C'est la responsabilité qui constitue le substrat de la liberté et lui confère tout son sens et sa valeur sociale. Sa philosophie de l'autonomie ou de la liberté se met aux antipodes d'une liberté isolée, abstraite détachée de l'action et de ses effets. La véritable autonomie ou liberté individuelle, s'incarne dans le cadre social et représente la possibilité et le pouvoir de l'individu humain à tenir compte des implications de ses décisions, à partir d'une direction réfléchie de ses choix en fonction des exigences sociales et des intérêts collectifs. C'est pourquoi il affirme :

L'habitude de scruter activement, de délibérer avec soin, lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes vitaux relatifs à la conduite, est la meilleure garantie que l'orientation générale de l'esprit sera influencée par la raison (J. Dewey, 2004, p. 75).

La responsabilité envers autrui et envers le groupe est, selon John Dewey, la condition indispensable pour que l'individu exerce sa liberté de manière significative. Cette responsabilité qui conditionne l'autonomie individuelle se construit par des actions réfléchies et cela, dans des contextes sociaux. La responsabilité envers son groupe social est traduite par Kant sous le vocable de contrainte légitime. En effet, Kant fait savoir qu'il n'y a de liberté sans contrainte. L'un des grands défis de l'éducation est d'amener l'enfant à comprendre la notion de liberté dans son rapport avec la contrainte légitime. Être libre de se livrer aux caprices de ses penchants consiste plutôt à leur imposer des limites. Ces limites consistent à prendre en compte la liberté d'autrui dans ses différentes actions. Pour Kant, la contrainte doit avoir un sens pédagogique : elle a pour but d'amener l'enfant à percevoir la nécessité de concilier l'exercice de sa propre liberté avec celle d'autrui. D'où ces propos :

Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Il faut que j'accoutume mon élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à en faire lui-même un bon usage. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre combien il est difficile de se suffire à soi-même [...] On doit lui montrer qu'il ne peut arriver à ses fins qu'à la condition de laisser les autres arriver aussi aux leurs [...] (E. Kant, 1803, p. 18-19)

La responsabilité, dans l'optique de Dewey, rime avec l'autonomie véritable. Être autonome, c'est prendre conscience des enjeux collectifs de ses actes, c'est opérer des choix comportementaux tout en assumant leurs conséquences. Il suit à partir de cette considération que la liberté de pensée ne saurait naître et croître en dehors des exigences morales en cours de la société de l'individu. Somme toute, dans la pensée éducative de John Dewey, le vocable d'autonomie se saisit comme une ontologie relationnelle. C'est ce qu'il met en exergue lorsqu'il écrit :

L'enfant ne sera pas seulement un citoyen ayant le droit de vote, et devant se soumettre à des lois ; il sera aussi membre d'une famille et, selon toute probabilité, il aura surtout la responsabilité de nourrir et d'élever des descendants qui assureront la continuité de la société. Il sera un travailleur engagé dans une occupation servant à maintenir la vie sociale et qui assurera son indépendance et sa dignité. Il sera un citoyen d'une commune, d'un groupement, membre d'un groupement dont il devra élever la vie morale et auquel il apportera quelques uns des bienfaits et des beautés de la civilisation » (Dewey, 2004, p. 94).

Si l'autonomie revêt un caractère relationnel et pratique, nous verrons les conditions de pratiques éducatives fondatrices de cette autonomie au sens deweyen.

3. L'autonomie comme expérimentation éthique et cognitive chez Dewey

Chez John Dewey, le concept d'expérience est au cœur de sa philosophie pragmatiste tout comme dans sa pensée éducative. Le chapitre 3 et 4 de son ouvrage, *Expérience et éducation* (2018) portent respectivement les titres « Utilité d'une théorie de l'expérience » et « les critères de l'expérience ». L'expérience, selon Dewey, s'appréhende non pas comme une simple fait d'accumuler des sensations ou d'événements à travers ses sens, mais comme une

transaction continue entre l'être humain et son milieu à travers laquelle ils se transforment mutuellement : l'action de l'individu induit des effets sur son environnement et son environnement en retour produit ses effets sur l'individu qui modifient à la fois sa compréhension et sa manière d'agir. De là, toute véritable éducation, pour John Dewey, doit s'enraciner dans l'expérience, qui traduit même sa définition de l'éducation comme « un processus de développement et de maturation » (J. Dewey, 1916, p. 484). Autrement dit, elle est l'action réfléchie par laquelle l'élève construit ses connaissances, développe son jugement en apprenant à résoudre des problèmes concrets de la vie socio-économique, politique et culturelle de son milieu. C'est dans ce sens qu'il écrit :

Un individu ne devient rationnel que dans la mesure où il absorbe en lui-même le contenu de la rationalité existant dans la nature et dans les institutions sociales. Car une raison absolue n'est pas, comme la raison du rationalisme, purement formelle et vide ; en tant qu'absolue, elle doit tout contenir en elle-même (Dewey, 1916, p. 392).

Mais avertit Dewey, toute expérience n'est pas nécessairement éducative. Il établit une distinction entre des « expériences qui ont valeur éducative et celles qui n'en ont pas » (Dewey, 1916, p.47). Ainsi, toute expérience vécue par l'individu n'est pas nécessairement éducative. Selon lui, « Il est des expériences qui fourvoient. (J. Dewey, p. 466). Il s'agit de toute expérience qui annihile ou fausse le développement d'expériences ultérieures. Marquée par un manque de sensibilité et de réaction chez l'être humain, ce type d'expérience provoque un durcissement, ou rétrécissement du champ d'expériences ultérieures. Au lieu de tendre à la croissance, elle restreint pour l'avenir, les chances d'une expérience plus riche. À l'opposé, d'autres types d'expériences sont éducatives. Par expérience éducative, Dewey entend désigner toute expérience qui transforme et accroît les possibilités d'analyse et d'actions dans de futures situations. Pour Dewey, seules les expériences qui élargissent les possibilités d'action, affinent la sensibilité et renforcent la capacité de jugement critique sont véritablement éducatives. J. Dewey (1916, p. 471) évoque le terme de « continuum expérimental » pour signifier la différence entre expériences éducatives et celles qui sont contre éducatives ou tout au moins, non éducatives. C'est dans ce sens qu'il conclut ; « J'en reviens donc au principe de la continuité de l'expérience comme à un critère fondamental de discrimination » (J. Dewey, 1916, p. 472).

De ce qui précède, l'expérience selon Dewey n'est jamais définie et close, elle s'avère dynamique ; elle est amenée à évoluer, à s'affiner et à se perfectionner et suppose elle-aussi un certain apprentissage au quotidien. D'où ces propos : « Le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences intérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1916, p. 473).

L'expérience ainsi pensée devient à la fois le moyen et la fin de l'éducation. En tant que moyen, l'expérience se veut être un passage obligé d'acquisition d'un savoir signifiant. Mais en tant que fin pour l'éducation, elle doit connaître nécessairement un affinement permanent afin d'aider l'individu humain, disons l'élève à accéder à de nouveaux savoirs. L'éducation, dans le sens de John Dewey, est une continuité et une transaction où l'expérience permet l'accès aux savoirs qui la modifient et l'améliorent en retour. Dans la perspective de John Dewey le savoir, le savoir-faire et savoir-être s'articulent mutuellement. L'expérience suppose la liaison de ces types de savoir. C'est par le biais de cette articulation que chacun de ces types de savoir assure leur croissance respective. De sa vision, la connaissance tire son origine, non de l'intuition ni de l'introspection mais plutôt et seulement de notre relation au monde extérieur et aux connaissances antérieures, notamment l'expérience.

À travers sa conception de l'expérience, John Dewey se démarque de la position des empiristes ou sensualistes classiques. Selon lui, ces derniers ne développent qu'une vision partielle de l'expérience. Pour Dewey, ils considèrent l'expérience comme le simple fait d'être impressionné ou de recevoir passivement d'informations par l'intermédiaire des sens. Il tire la conclusion selon laquelle leur conception de l'expérience ne rend pas réellement compte du sens profond de ce mot. Elle implique essentiellement une passivité chez l'homme et ne traduit dans ce sens le pouvoir de l'individu à faire naître des stimuli ou de s'engager dans des situations nouvelles.

L'expérience éducative se définit essentiellement par sa valeur reconstructive. Elle n'est pas une activité d'accumulation de faits, de sensations extérieures. Elle est une activité d'enquête dont le but est d'édifier et perfectionner la personne dans toutes ses dimensions, par la formation d'une autonomie de pensée, de jugement et d'un esprit perspicace, outillé de cette capacité à mieux agir dans de nouvelles

situations suite à des situation problématique. Ces propos de Dewey (1916, p. 32) fait ressortir le lien entre la pensée et sa conception de l'expérience :

La pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques. Tant qu'il y a réflexion, il y a incertitude. L'objet de la pensée est d'aider à atteindre une conclusion, à projeter un terme éventuel sur la base de ce qui est déjà donné, [...] la pensée est un processus de recherche, d'examen, d'investigation.

L'expérience éducative exprime ainsi un élargissement continu de la compréhension du monde et renforce le pouvoir d'adaptation de l'individus aux changements qui interviennent dans son milieu social. Bref, seules les expériences capables d'engendrer une croissance intellectuelle, morale et sociale sont véritablement éducatives. Se référant à John Dewey, G. Deledalle (1995, p. 35) affirme : « L'éducation est expérience continue et reconstruction continue de l'expérience de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de la société ».

Dewey inaugure de ce fait une conception de la liberté chez l'homme qui est aux antipodes de celle qui tend à opposer liberté individuelle et vie collective. Toute pensée fondatrice de l'autonomie morale et intellectuelle est un facteur de croissance à la foi de l'individu et son groupe social. Selon John Dewey, cette démarche vers l'autonomie se fonde sur ce qu'il appelle l'enquête réfléchie. Par l'enquête réfléchie, le sujet, face à des situations réelles de résolution de problème, observe, formule des hypothèses, les met à l'épreuve et réajuste son jugement. L'autonomie intellectuelle, ainsi comprise, est inséparable de la liberté de chercher et de l'esprit critique. C'est pourquoi Dewey (1916, p. 327) affirme que « la pensée qui n'est pas liée à l'accroissement de l'efficacité dans l'action et à la connaissance plus approfondie de soi et du monde dans lequel on vit, est défectueuse en tant que pensée »

Mais, précise John Dewey, l'autonomie intellectuelle ne se construit et ne se développe dans une activité solitaire de l'être humain. Elle se forme et croît dans le cadre vivant de la coopération. Loin d'être un exercice purement individuel, la pensée trouve son plein ancrage dans la rencontre des consciences. Chez Dewey, devenir intellectuellement autonome, c'est pouvoir penser par soi-même avec cette disposition à la discussion rationnelle et à l'acceptation de révision et d'ajustement de ses jugements en fonction du bien commun. Les travaux coopératifs suscitent des échanges donnant lieu à des

confrontations d'idées. Dans la recherche de résolution commune de problèmes Il se crée une situation de conflit socio-cognitif chez chaque acteur au biais de laquelle il parvient à apprendre à raisonner avec rigueur, à argumenter avec justesse, à reconnaître ses erreurs et à réviser ses jugements à la lumière de ceux d'autrui. C'est en dialoguant et en confrontant ses propres idées à celles des pairs que l'individu apprend à exercer une pensée critique ouverte et responsable. Instauratrice d'un processus d'enquête collective, la coopération est le moyen grâce auquel le savoir et la pensée se construisent au biais des interactions qui s'établissent dans les activités du groupe. Cette dynamique sociale favorise l'émancipation de l'esprit, car elle transforme la dépendance intellectuelle en autonomie réfléchie. Dans le cadre scolaire, l'expérience formatrice s'inscrit dans des démarches éducatives spécifiques susceptibles de permettre à l'enfant de développer des capacités intellectuelles et morales nécessaires pour sa vie personnelle et sociale future. À l'école, le véritable apprentissage doit viser le développement de la pensée en connaissance qui passe par la résolution de problème en situation active. La pensée doit être testée par l'action pour passer dans l'ordre de la connaissance. L'école qui doit mimer la vie sociale devient le creuset d'accroissement de la capacité de l'enfant à affronter de nouvelles situations par le développement d'habitudes d'action réfléchies au sein d'un environnement social.

Ainsi, par l'expérience éducative qui s'opère par la méthode d'enquête, l'être humain s'initie à la liberté de l'esprit. Elle est en clair une expérimentation qui offre à l'individu confronté à une situation problématique, la capacité à formuler ses propres hypothèses, d'en vérifier la validité et considère l'erreur non pas comme un échec ou fatalité mais plutôt comme une étape du progrès intellectuel. Quelle place la conception deweyenne de l'autonomie peut-elle occuper dans les systèmes éducatifs contemporains ?

4. Actualité et portée de la conception de l'autonomie chez Dewey

4.1. Pertinence de la conception d'autonomie chez Dewey

D'une manière générale, plus d'un siècle après son émergence, la pensée éducative de John Dewey élaborée au début du XX^e siècle, mérite un regard nouveau. Loin de se rabattre à un statut d'héritage historique, elle retrouve une considération quasi singulière dans un

contexte contemporain marqué par de profondes mutations des sociétés démocratiques, des systèmes éducatifs et des modes de socialisation. Le pragmatisme éducatif de Dewey s'érige aujourd'hui en un cadre d'analyse approprié permettant d'interroger et de réorienter les finalités de l'éducation de notre temps. L'une des raisons de s'intéresser à sa pensée découle de sa pertinence dans sa conception de la notion d'autonomie. L'autonomie au sens deweyen renvoie à une ontologie relationnelle. En effet, nos sociétés actuelles, bien que démocratiques, font de plus en plus face à des tensions sociales, des crises de l'autorité, dont l'une des principales raisons est liée à la montée de l'individualisme à outrance. Ces pathologies exigent de nos sociétés contemporaines une nouvelle approche de la notion d'autonomie : la formation de citoyens dotés de cette grande intelligence, à la fois pour analyser des situations complexes et la capacité à coopérer au sein d'espaces délibératifs. Cette exigence trouve directement son écho dans la pensée éducative de Dewey. En effet, il concevait la démocratie comme ce mode de vie axé sur la participation à des enquêtes collectives. La conception deweyenne de l'autonomie prend ainsi aujourd'hui un relief particulier. Dans la perspective de Dewey, la formation d'un citoyen autonome ne saurait se réduire à l'acquisition d'une compétence individuelle. Elle renvoie plutôt à une trame de pratiques éducatives à même de développer l'intelligence sociale de chaque individu, sa capacité à coopérer et son sens du bien commun. Dans ce sens, l'autonomie n'est pas seulement intellectuelle, mais aussi civique. Par conséquent, les débats contemporains sur la refondation des systèmes éducatifs contemporains peuvent trouver dans le pragmatisme éducatif de Dewey un socle conceptuel fécond.

De plus, le progrès dans les technologies de l'information et de communication entraîne une interconnexion exponentielle des peuples des différents espaces du monde. La production et la diffusion des informations à acquis un niveau de célérité sans précédent au sein des sociétés où l'abondance informationnelle exige plus que jamais une vigilance épistémique constante. La formation à la pensée critique devient une priorité parmi les attentes scolaires. Or, Dewey, depuis le siècle dernier en avait esquissé les fondements lorsqu'il définissait l'autonomie comme capacité pour une personne à problématiser des situations complexes, à enquêter méthodiquement, et à délibérer conséquemment. Soulignons enfin que l'actualité de la pensée

éducative sur l'autonomie se lit dans les questions actuelles sur l'éducation inclusive. L'un des projets de l'école actuelle est de ne laisser aucun enfant à la marge. Elle s'efforce à intégrer les apprenants en situation d'handicap. Il s'agit de prendre en compte tous ceux qui sont issus de groupes minorisés ou vulnérables par leur situation socio-économique. Présentant l'autonomie comme le produit d'interactions entre plusieurs acteurs, les apprentissages coopératifs prônés par Dewey favorisent, à n'en pas douter, l'empowerment de chaque catégorie d'apprenant. Ainsi, en fondant sa visée et ses pratiques pédagogiques sur la pensée de Dewey, l'école inclusive pourrait envisager l'autonomie non comme un privilège individuel mais plutôt relationnel, contextuel. À la place d'activités d'apprentissages qui frisent les compétitions et les rivalités, l'école pensée par Dewey met les apprenants dans des pratiques pédagogiques qui valorisent l'empathie, l'intercompréhension, la reconnaissance et l'attention à l'autre par des approches coopératives et participatives. Toutefois, certaines réalités du monde contemporain se signalent comme des freins à la prise en compte de la pensée deweyenne sur l'autonomie dans les systèmes déductifs actuels.

4.2. Défis contemporains d'une formation à l'autonomie au sens de Dewey

La conception de la notion d'autonomie chez Dewey apparaît comme un repère central pour penser l'éducation dans un contexte de sociétés démocratiques. Partant de sa philosophie pragmatiste, fondée sur l'expérience, l'enquête et la coopération, l'autonomie, selon lui désigne le pouvoir de chaque personne à orienter rationnellement sa conduite au sein d'une communauté par des processus de délibération et de partage d'expériences. Toutefois, il convient de souligner que l'autonomie telle que l'envisage Dewey se heurte aux transformations actuelles de l'école. En effet, le néolibéralisme impose une logique de marchandisation de l'éducation, introduisant dans l'école contemporaine de multiples dispositifs de standardisation et de technisation croissante de l'enseignement. À partir de là, les réalités éducatives contemporaines bouleversent non seulement les finalités de l'école, mais réduisent également les conditions idéales d'une formation à l'autonomie au sens de Dewey.

Avec la logique néolibérale, l'école devient progressivement un espace de conquêtes de compétences dont la priorité devient la

formation d'un capital humain au profit du marché. Cet objectif contemporain de l'école occulte de plus en plus sa mission républicaine de formation de futurs citoyens responsables. De ce fait, l'autonomie est désormais traduite dans une perspective managériale. Elle rime désormais avec l'acquisition d'un ensemble d'habiletés managériales, en l'occurrence, l'employabilité, l'adaptabilité, et la réflexivité, valeurs essentielles dans la performance et la croissance économique des entreprises. Cette priorité donnée à la performance économique supplantant celle de la formation du jugement, et de l'enquête. Et C. Laval (2004, p. 324) de faire cette remarque : « Les valeurs en concurrence qui toutes fondaient le sens social de la culture et de l'école n'ont plus lieu d'être. Seule la valeur des produits(élèves) de l'organisation scolaire a désormais une signification, du point de vue de l'instance suprême qu'est le marché »

Les activités d'apprentissages scolaires forment beaucoup plus les sujets apprenants à devenir des agents compétitifs plutôt que des enquêteurs réflexifs. De là, l'autonomie devient une compétence individuelle abstraite aux antipodes de la conception de Dewey comme un processus éthico -politique. L'autonomie se réduit à la capacité à satisfaire des attentes normatives extérieures. C'est cette forme d'autonomie libérale que traduit C. Laval (2004, p. 8) dans les termes qui suivent : « À l'affirmation de l'autonomie pleine et entière d'individus sans attaches, hormis celles qu'ils veulent se reconnaître eux-mêmes, correspondent des institutions qui ne semblent plus avoir d'autre raison d'être que le service des intérêts particuliers »

En fin, un des défis et non des moindres auxquels fait face la pensée de Dewey vient des transformations subies par des cadres de travail de l'enseignant et de l'apprenant. Il y a aujourd'hui une véritable technicisation continue des pratiques pédagogiques en l'occurrence, les technologies éducatives, les plateformes d'apprentissage de même que les outils de suivi et les algorithmes d'évaluation qui induisent désormais une rationalisation et une optimisation des processus d'enseignement. À travers ces multiples innovations sinon chamboulements, les activités pédagogiques deviennent un simple enchaînement de procédures, de protocoles et d'indicateurs. Ces nouveautés sont de nature à occulter la dimension expérientielle, dialogique et contextuelle qui s'avèrent indispensables à la formation à l'autonomie au sens de Dewey. Le nouveau dispositif d'enseignement-apprentissage abandonnent peu à peu ce souci et cette

préoccupation de promouvoir la délibération lente et la réflexion méthodique de la démarche expérimentuelle et coopérative.

Conclusion

Les fondements philosophiques de l'autonomie chez Dewey s'enracinent dans le pragmatisme. L'autonomie désigne le produit d'une expérience continue, d'une interaction entre le sujet et le milieu, où la liberté se mesure à l'aune du pouvoir de l'individu d'agir intelligemment dans des situations concrètes et complexes. À la différence de l'approche de l'autonomie fondée sur l'idée d'un rationalité universelle du sujet moral, John inscrit sa conception de cette notion dans le cadre d'une rationalité essentiellement opératoire qui traduit l'expérience vécue et de l'interaction sociale par lesquelles chaque membre du groupe social apprend au quotidien à relier la pensée à l'action, sa liberté à sa responsabilité et négocie l'affirmation de son individualité propre en rapport de son appartenance à la vie collective. La liberté se mesure à la hauteur de la capacité de chacun d'agir intelligemment dans des situations concrètes. L'autonomie cesse d'être, l'expression d'un sujet transcendant pour devenir le produit d'une interaction dynamique entre le sujet moral et son environnement. L'autonomie y apparaît comme une construction progressive, une capacité dynamique de participation réfléchie et active à la vie collective. Mais une interaction qui engage la faculté d'agir, de juger de manière critique et de coopérer.

À l'heure où les sociétés contemporaines vivent des pathologies diverses, notamment la crise du lien social, les désinformations à caractère outrancier, les systèmes éducatifs font face à ce défi de former des sujets capables d'action responsable et de participation réfléchie. Dans un tel contexte, l'œuvre de Dewey offre non seulement des outils pour comprendre ces défis, mais aussi des orientations pour les surmonter. Elle invite à repenser l'éducation non comme une simple transmission de savoirs, de compétences professionnelles et de valeurs ou préceptes pré établis et préexistant aux individus mais plutôt comme un processus où émergent des sujets libres et responsables, capables d'adapter leurs jugements à la complexité du monde et soucieux du bien commun.

Références bibliographiques

-
- DEWEY John, 2004, *Comment nous pensons*, trad. Ovide Decroly, Paris,
Les empêcheurs de penser en rond/ Le Seuil.
- DEWEY John, 1916, *Démocratie et Éducation suivi d'Expérience et
éducation*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY John, 2004, *L'école et l'enfant*, Paris, Fabert.
- DEWEY John, 2011, *La formation des valeurs*, trad. et présentation
d'Alexandra Bidet, Louis Quéré et Gérôme Truc, Paris, La
Découverte.
- DEWEY John, 2005, *Le public et ses problèmes*, trad. et présenté par
Joëlle Zask, Paris, « Tractatus & Co ».
- Deledalle Gerard, 1995, *John Dewey, pédagogues et pédagogies*, Paris,
Presses universitaires de France.
- GUILLOT Gérard, 2006, *L'autorité en éducation, sortir de la crise*, Paris,
SF éditeur.
- KANT Emmanuel, 1886, *Traité de pédagogie*, Trad. Jules Barni, Paris,
Félix Alcan.
- LAVAL Christian, 2004, *L'école n'est pas une entrepris*, Paris, La
Découverte.
- ROUSSEAU Jean Jacques, 2009, *Émile ou de l'éducation*, introd., notes
bibliographiques par André CHARRAK, Paris, Flammarion.