

Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey

Matthias PEPIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Collaboration spéciale

Marie-Françoise Legendre,
Université Laval

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

Comité de rédaction

Avec la collaboration spéciale de :

Marie-Françoise LEGENDRE, Université Laval, Québec, Canada

Liminaire

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey

Matthias PEPIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le concept de compétence tire son essence du courant épistémologique constructiviste. Dans cet article, nous montrons que la philosophie pragmatique américaine, et plus particulièrement l'instrumentalisme de John Dewey, permet de fournir un éclairage cohérent sur le développement de compétences, en milieu scolaire en l'occurrence. Chez Dewey, l'enquête, comme mode d'apprentissage spécifique pour dépasser les situations indéterminées qui surviennent dans l'expérience, constitue le support au développement de compétences. En effet, les savoirs acquis au terme des enquêtes doivent être réinvestis dans l'action et servir à la résolution existentielle des situations indéterminées rencontrées. La conception deweyenne de l'apprentissage se concrétise plus avant par la mise en œuvre de ce qu'il appelle des « occupations » comme moyen de conduire l'éducation. Ces « occupations », c'est-à-dire des activités sociales introduites dans le cadre de la classe, représentent alors le contexte pédagogique qui donne une direction et un sens aux expériences à vivre en milieu scolaire et sont également le support au déploiement de processus d'enquête. Nous illustrons le propos à l'appui des résultats de notre recherche doctorale, au cours de

laquelle nous avons documenté les apprentissages réalisés autour de la mise en œuvre d'un magasin scolaire à l'école primaire.

ABSTRACT

Developing competencies in elementary school through Dewey's theory of enquiry

Matthias PEPIN, University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The essence of the competencies concept is drawn from the constructivist epistemological movement. In this article, we show that the American philosophy of pragmatism, more specifically John Dewey's instrumentalism, provides guidance on skill development in the school environment. For Dewey, enquiry, as a specific learning mode for overcoming indeterminate situations that emerge through experience, supports skill development. Knowledge acquired during the enquiry process should be reinvested in action and used to existentially resolve the unclear situations encountered. Dewey's idea of learning is further realized through the use of what he calls "occupations" as a means of driving education. These "occupations" or social activities introduced in class, become the pedagogical context for providing direction and meaning for school experiences, and are also the starting point for the enquiry process. We illustrate our remarks with support from our doctoral research, during which we documented the learning that took place through the creation of a school store in an elementary school.

RESUMEN

El desarrollo de competencias en la escuela primaria en relación con la teoría de la investigación de Dewey

Matthias PEPIN, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

La esencia del concepto de competencia proviene de la corriente epistemológica constructivista. En este artículo mostramos que la filosofía pragmática americana, y más específicamente el instrumentalismo de John Dewey, ofrecen una aclaración coherente sobre el desarrollo de competencias en el medio escolar. En Dewey, la investigación, en tanto que forma de aprendizaje específica para rebasar las situaciones indeterminadas que acaecen durante la experiencia, constituye la base del desarrollo de competencias. Efectivamente, los saberes adquiridos al final de las investigaciones deben reinvertirse en la acción y servir para la resolución existencial de situaciones indeterminadas con las que uno se topa. La concepción deweyana del aprendizaje se concretiza más a fondo con la aplicación de lo que él denomina las

«ocupaciones» en tanto que medio para dirigir la educación. Dichas «ocupaciones», es decir, las actividades sociales que se introducen en el marco de la clase, representan pues el contexto pedagógico que otorga una dirección y un sentido a las experiencias que serán vividas en el medio escolar y constituyen asimismo el soporte para el despliegue del proceso de investigación. Ilustramos lo dicho apoyándonos en los resultados de nuestra investigación de doctorado, durante la cual documentamos los aprendizajes realizados en torno a la aplicación de una revista escolar en una escuela primaria.

INTRODUCTION

Le concept de compétence attise les débats depuis plus de vingt ans, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Gilbert et Parlier, 1992; Romainville, 1996). Pour les uns, la reformulation contemporaine des curriculums de formation en termes de compétences a notamment permis de repréciser le sens et l'usage des savoirs scolaires (Legendre, 2001), la compétence étant généralement définie comme un savoir-agir en situation fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes (savoirs, stratégies, habiletés, etc.) et externes (outils, artefacts, pairs, etc.) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Dans cette perspective, il ne s'agit pas uniquement pour les élèves d'apprendre un certain nombre de savoirs figés et prédéfinis, mais bien aussi d'en faire usage à bon escient dans une variété de situations qui y font appel. Pour les autres, l'insistance actuelle sur la compétence évoque entre autres un assujettissement de l'école au monde de l'entreprise (Dolz et Ollagnier, 2002), où le concept a initialement trouvé sa pleine expression en se substituant à la définition classique de l'activité professionnelle en termes de qualification et de postes de travail (Dubar, 1996; Le Boterf, 2001). Ces derniers parlent, dans un sens généralement dépréciatif, de la portée utilitariste de la compétence (Crahay, 2006), qui s'opposerait à une vision humaniste de l'apprentissage, caractérisée par une quête désintéressée de savoirs visant la formation d'esprits savants et critiques.

Parmi les tenants de cette dernière perspective critique, d'aucuns estiment qu'à travers le concept de compétence, «la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre» (Crahay, 2006, p. 98), la compétence relevant d'un agir juste en situation. Dans cet article, nous montrerons que ce constat ne renvoie pas à une dimension utilitariste de la compétence, mais bien plutôt à un rapport pragmatique au savoir où la cognition permet d'avancer dans l'expérience, cette dernière étant elle-même finalisée par un objectif à atteindre. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la philosophie pragmatique de John Dewey, et en particulier sur sa doctrine pédagogique, dont les apports ont, nous semble-t-il, été négligés dans les

débats entourant le concept de compétence. Nous verrons que le développement de compétences peut être apprécié à la lumière du pragmatisme deweyen, à travers les concepts d'enquête (Dewey, 1938b) comme mode d'apprentissage spécifique et d'occupation (Dewey, 1916/1990; 1938a) comme contexte expérientiel et ressort de l'organisation didactico-pédagogique de la classe. La première partie du texte nous servira à poser les fondements de la conception de l'apprentissage de Dewey. Dans la deuxième partie, ces développements seront illustrés à l'appui de notre recherche doctorale (Pepin, 2015).

UNE INCURSION CIBLÉE DANS LE PRAGMATISME DEWEYEN

Le concept de compétence tire son essence du courant épistémologique constructiviste. La compétence est ainsi habituellement appréciée à l'aune des apports de théoriciens comme Jean Piaget, Lev Vygotski ou encore Ernst von Glasersfeld (Legendre, 2004). La philosophie pragmatique américaine, dont les principales figures de proue sont Charles Sanders Pierce, William James, John Dewey et George Herbert Mead (Deledalle, 1971), a de ce fait été largement ignorée dans les diverses conceptualisations contemporaines de la compétence. On peut sans doute attribuer cette mise à l'écart du pragmatisme à l'accueil mitigé qu'il reçut au-delà des frontières américaines (Schmitt, 2010), notamment chez Durkheim (Clavier, 2008) et Piaget (Kolb, 1984). Nous verrons pourtant que le pragmatisme, qui peut être rangé dans la grande famille constructiviste (Garrison, 1995, 1998), permet de fournir un éclairage cohérent et complet sur l'idée de développer des compétences, en milieu scolaire en l'occurrence. Dans cet article, nous concentrerons notre propos sur le pragmatisme de John Dewey, ce dernier ayant toujours eu à cœur d'opérationnaliser ses idées philosophiques au domaine de l'éducation. S'il y a assurément beaucoup à dire pour réussir à cerner toute la complexité de la pensée de Dewey, qui a produit une œuvre vaste et riche, ce court texte s'appuiera sélectivement sur ses écrits qui relèvent de ce que certains nomment sa doctrine pédagogique (Tsui-Chen, 1958).

La notion d'expérience chez Dewey : entre continuité et transaction

John Dewey (1859-1952) a produit un système philosophique complet dont le cœur est constitué par sa philosophie de l'expérience. Chez Dewey, contrairement au sens commun, l'expérience ne se limite pas à un savoir accumulé au fil de la vie, mais renvoie plutôt à l'expérience présente, l'expérience « expérientielle », comme le dit Hétier (2008). Dewey (1906/2005) définit ainsi l'expérience comme l'ensemble constitué par l'action et ses conséquences. Saisir en profondeur cette notion d'expérience appellerait un travail beaucoup plus rigoureux (Deledalle, 1967), mais il est possible de l'étayer brièvement à l'appui de deux grands principes énoncés par Dewey (1938a), ceux de continuité et de transaction.

Le principe de continuité de l'expérience stipule que toute expérience présente retire quelque chose des expériences passées et modifie, d'une façon ou d'une autre, la qualité des expériences futures : il y a continuité expérientielle. Il importe de saisir que, pour Dewey (1938a), toute expérience n'est pas nécessairement éducative. La qualité éducative de l'expérience est de ce fait déterminée par deux éléments : son aspect agréable ou désagréable immédiat, d'une part, et son influence sur les expériences futures, d'autre part. Le principe de continuité deweyen permet ainsi d'affirmer que l'expérience éducative est orientée vers une croissance continue. Dans cet esprit, l'éducation est sa propre fin.

Le second principe, celui de transaction, implique une prise de conscience de l'aspect équivalent, dans toute expérience, des conditions internes de l'individu (ses possibilités présentes, ses champs d'intérêt, ses besoins, ses intentions) et contextuelles¹ de l'environnement (faits, relations, objets, personnes). Considérées dans leur interaction, conditions internes et externes forment la situation dans laquelle l'expérience prend place (Dewey, 1938a, p. 39). Dans cet esprit, une expérience est invariablement le fruit d'une transaction entre un individu (ou un groupe) et ce qui constitue son environnement à un moment donné. Pour Dewey, il n'existe pas de sujet d'étude ni de méthode qui soient intrinsèquement ou culturellement bons pour la discipline mentale. Aussi utilise-t-il le principe de transaction, sur le plan éducatif, pour relever la nécessité d'adapter les expériences qui se veulent éducatives aux conditions internes des apprenants. Celui dont l'expérience est plus grande, l'éducateur en milieu scolaire en l'occurrence, a dès lors la responsabilité de sélectionner et d'arranger les conditions externes de l'environnement pour les adapter non seulement aux capacités présentes des apprenants, mais également à leurs intérêts. L'objet de cet arrangement des conditions externes n'est pas de restreindre les inclinations spontanées des apprenants, mais bien plutôt de s'assurer que les transactions avec l'environnement conduisent effectivement à une croissance continue ou, autrement dit, qu'elles permettent la continuité de l'expérience. Continuité et transaction apparaissent ainsi comme les deux fondements indissociables de l'expérience éducative.

Plus avant, le principe de transaction est utilisé, sur le plan psychologique², pour dépasser une vision de l'interaction comprise comme une réponse de l'organisme à un stimulus de l'environnement; vision qui donnera naissance au behaviorisme « méthodologique » de Skinner (Garrison, 1995) et à son pendant éducatif, l'approche par objectifs (Legendre, 2004). Dewey ne nie pas qu'il existe des stimuli, des sensations et des réponses; ce qu'il critique, c'est l'aspect linéaire de cette vision. Il lui préfère une représentation plus fonctionnelle, en spirale, où ce qui constitue le stimulus

-
1. Dewey parle indistinctement des conditions objectives, externes ou environnantes (*objective, external, enviroing ou surrounding conditions*), que nous traduisons ici librement par « contextuelles ».
 2. Le principe de transaction est un concept complexe auquel Dewey a consacré plusieurs chapitres dans le dernier ouvrage de sa longue carrière (Dewey et Bentley, 1949; voir aussi Deledalle, 1967).

et ce qui constitue la réponse dépendent de la situation³. Par ailleurs, le stimulus, dans sa vision, est enrichi par les expériences passées, tandis que la réponse est le fruit de l'expérience sensorielle du moment : un même stimulus n'amènera donc pas toujours une même réponse. Le corollaire de la notion de transaction est que l'expérience comporte simultanément une dimension active et une dimension passive. C'est-à-dire que nous ne faisons pas que répondre aux stimuli de notre environnement, nous subissons également les conséquences de nos actions. Il en découle qu'il faut tirer leçon de nos expériences : il ne suffit pas de se brûler en approchant le doigt de la bougie, nous rappelle Fabre (2008), sans quoi l'expérience resterait indéfiniment à recommencer et il n'y aurait pas d'apprentissage possible. Pour être éducative, l'expérience doit donc être réflexive, et pas seulement réactive.

L'éducation comme restructuration continue de l'expérience

Les deux principes évoqués se rejoignent dans l'idée que l'expérience éducative doit être intelligente. Puisqu'on ne peut prédire ce que nous réserve l'avenir, il faut tirer profit de l'expérience présente en vue de maintenir une continuité avec un futur que l'on voudra le plus riche possible en termes d'expériences à venir. Et puisqu'on subit également les conséquences de nos actions à travers nos transactions avec l'environnement, il faut tenter de minimiser les conséquences négatives futures possibles en maîtrisant au mieux nos actions présentes. Autrement dit, l'action pour l'action n'est pas l'expérience. Pour Dewey, on le verra, l'expérience intelligente implique de planifier une ligne directrice pour l'action à entreprendre et de mettre le plan d'action planifié à l'épreuve de l'expérience, ce qui renvoie à deux autres principes deweyens : l'expérience est à la fois téléologique et expérimentale.

L'expérience téléologique ou l'action réfléchie (*purposeful act*)

Pour Dewey (1916/1990), l'expérience vraie doit être orientée par des objectifs. En termes philosophiques, un objectif est une fin-en-vue, c'est-à-dire une ligne directrice pour l'action à entreprendre. En ce sens, l'expérience est téléologique (Garrison, 2001) : c'est la condition *sine qua non* pour qu'elle soit intelligente, c'est-à-dire qu'elle fasse appel au jugement dans la sélection de moyens adaptés à des fins. On pose ici le fondement d'une pédagogie du projet qui fera la fortune de la doctrine de Dewey (Boutinet, 2005; Kilpatrick, 1918). Les objectifs, ou fins-en-vue, dérivent toujours d'une impulsion, qui se convertit en désir de faire quelque chose. Néanmoins, ni l'impulsion ni le désir ne sont des objectifs. Ces derniers impliquent une prise en compte des conséquences qui résulteront de l'acte planifié en réponse à l'impulsion, ce qui signifie qu'on doit prévoir l'achèvement possible de l'action. Les objectifs

3. Pour Dewey, le stimulus n'est pas nécessairement le point de départ de l'action. Sa fonction est plutôt de modifier le cours de l'action entreprise en fonction de la réponse qui y sera apportée (Garrison, 2001).

fournissent une intentionnalité et une direction à l'action; ils sont le plan d'action dans la réalisation progressive d'un processus. Bien qu'ils servent de guides à l'action, les objectifs sont fluides (Garrison, 2001): la fin-en-vue idéale, énoncée au départ, différera de la fin-en-vue existentielle, donc de celle qui est atteinte au terme du processus.

C'est dire que l'expérience intelligente implique une pause dans l'action, car, pour Dewey (1916/1990), bien agir demande avant tout de bien réfléchir avant d'agir. Le report de l'action immédiate vise à ce que l'observation et le jugement interviennent dans la formulation concrète d'objectifs à atteindre. La prévision de l'action comporte ainsi trois étapes: 1) l'observation attentive des conditions contextuelles en vue de déterminer les moyens dont on dispose pour atteindre la fin visée, de même que les obstacles susceptibles de survenir en cours de route; 2) le choix de l'ordre dans lequel les moyens seront agencés et 3) le choix de solutions de remplacement, car la prévision des résultats permet de comparer différents cours d'action (Dewey, 1916/1990, p. 151). Cette projection réflexive doit par ailleurs coïncider avec l'impulsion et le désir initiaux pour acquérir une force motrice pour l'action (Dewey, 1938a, p. 81), sans quoi la prévision de l'action resterait un pur exercice intellectuel, sans conséquence pour la phase d'action proprement dite.

L'expérience expérimentale ou l'action ingénieuse (*resourceful act*)

Pour aller plus loin, un détour par le fondement épistémologique de la philosophie de Dewey apparaît nécessaire. Dewey a lui-même appelé sa philosophie l'instrumentalisme pour la distinguer du pragmatisme de ses prédécesseurs. L'instrumentalisme cherche à séculariser la vérité (Clavier, 2008), c'est-à-dire à rendre humain, plutôt que divin, ce qui sera considéré comme vrai⁴. La conception instrumentaliste de la vérité implique que ce qui est vrai est ce qu'on peut vérifier, ce qui marche (Fabre, 2008). Dans cet esprit, les objets de connaissance ne sont jamais préalables à l'acte d'apprendre; ils en constituent plutôt la fin. Dewey considère en effet que connaître est le fruit de l'enquête menée par un individu dans une situation problématique et donc incertaine. La situation est incertaine, non pas tant mentalement, que dans le sens d'indéterminée par rapport à l'acte subséquent à poser pour continuer à avancer dans l'expérience. Ainsi Dewey conçoit-il l'acte d'apprendre comme traitement de problèmes (Fabre, 2011), les situations indéterminées devant faire l'objet d'une enquête dont l'objectif est de rétablir la continuité expérientielle (Dewey, 1938b). Cette conception de l'apprentissage sous le mode de l'enquête vaut au pragmatisme deweyen le qualificatif supplémentaire d'expérimentalisme.

4. Dewey parle du principe d'«assertabilité garantie». Ce qui est vrai est ce qui peut être vérifié, comme horizon de l'enquête (Dewey, 1906/2005), c'est-à-dire ce sur quoi, après avoir enquêté, on tombe d'accord (Fabre, 2008).

En termes logiques, Dewey (1910/2004, p. 99-107; 1938b, p. 104-114) distingue cinq traits généraux de l'enquête: 1) *la reconnaissance de la situation indéterminée* demande de préciser quelles conditions contextuelles de l'environnement sont problématiques par rapport à la fin visée de l'action; 2) *l'institution du problème* conduit à circonscrire le problème sur lequel agir, c'est-à-dire à problématiser la situation indéterminée en sélectionnant les données qui seront prises en compte et celles qui seront ignorées. Le problème précisé fournit le critère de pertinence des hypothèses à formuler et des actions subséquentes à mener pour le résoudre; 3) *la formulation d'une solution au problème* se présente d'abord sous la forme de suggestions qui ne se transforment en idées qu'à partir du moment où elles sont évaluées en fonction de leur potentiel à servir de moyens pour résoudre le problème; 4) *le raisonnement*, étape intimement liée à la précédente, implique l'examen du sens accordé aux idées afin de déterminer ce qu'elles impliquent. Le sens attribué à une idée conduit à la formulation d'une proposition qui appelle un certain nombre d'opérations concrètes à mettre en œuvre afin de tester la capacité de la proposition à servir de solution au problème à résoudre; 5) *le caractère opérationnel de l'enquête* amène à prendre en considération la nature fonctionnellement connectée des conditions problématiques, d'une part, et des opérations conduites pour les dépasser, d'autre part; l'enquête devant conduire au rétablissement du continuum expérientiel.

C'est donc dire, si l'expérience est également expérimentale, et non seulement téléologique, que l'anticipation intellectuelle dont il a été question plus haut n'est pas tout. Dewey (1916/1990) remarque effectivement qu'agir conduit à mettre en lumière des conditions qui étaient passées inaperçues dans la planification initiale, produisant des situations indéterminées en cours d'action. L'acte ne saurait de ce fait être un calque parfait de l'action planifiée (Mendel, 1998). S'il y a situation indéterminée dans une séquence d'actions donnée, c'est que les possibilités internes de l'individu (ou du groupe) ne sont pas suffisantes ou qu'elles se présentent de telle sorte qu'elles ne permettent pas de maîtriser la situation, dans l'immédiat. Dans ce sens, des apprentissages de natures très diverses en fonction des situations indéterminées qui surviennent seront nécessaires pour rétablir le continuum expérientiel à travers le processus d'enquête cher à Dewey (1938b) et ainsi permettre de continuer à avancer dans l'expérience. Autrement dit, en cours d'action, le jugement peut être momentanément suspendu au bénéfice d'une réflexion portant sur les situations indéterminées qui surviennent en vue de les dépasser⁵, pour garder le cap sur la fin-en-vue planifiée.

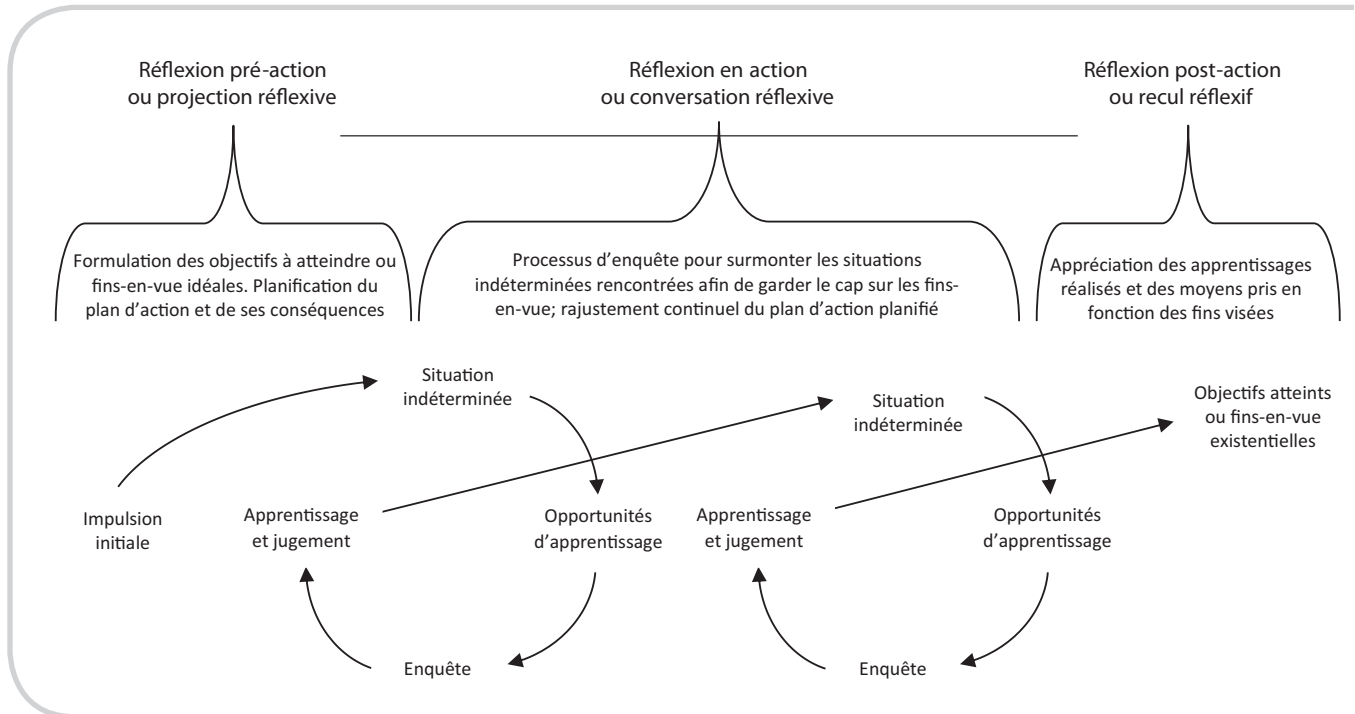
5. Ce que Schön (1983), en rapport avec la pensée des professionnels dans l'action, a appelé une conversation réflexive avec la situation.

L'apprentissage expérientiel comme mode de développement de compétences

Bien que Dewey n'ait jamais explicitement fait référence au concept de compétence, du moins dans le sens qu'on lui prête actuellement, sa philosophie de l'expérience et, plus particulièrement, sa conception de l'expérience éducative permettent de jeter un éclairage cohérent sur l'idée de développer des compétences, si l'on s'accorde à dire que ces dernières relèvent bien d'un savoir agir en situation. Pour Dewey, l'apprentissage ne prend son sens qu'à l'appui d'une expérience concrète, active et réfléchie, c'est-à-dire intentionnellement guidée par un objectif à atteindre, avec un plan d'action pour y parvenir. Les savoirs, dans cette perspective, ne sont pas acquis pour eux-mêmes, comme des objets désincarnés, mais bien parce qu'ils sont nécessaires pour dépasser les situations indéterminées qui surviennent en cours de route, dans le processus qui vise à atteindre l'objectif planifié. Autrement dit, les besoins d'apprentissage émergent de l'expérience vécue et les savoirs appris sont ensuite réinvestis dans l'action pour continuer à avancer dans l'expérience.

Les apports de Dewey permettent également d'insister sur le fait que la compétence ne relève pas seulement de l'agir : la compétence est une action réfléchie, c'est-à-dire une action médiatisée par la réflexion. En ce sens, développer la compétence, ce savoir-agir en situation, c'est aussi développer une capacité d'analyse pour problématiser les situations indéterminées qui surviennent, juger des ressources qui seront nécessaires pour surmonter les problèmes rencontrés et les mettre en œuvre à bon escient pour rétablir le continuum expérientiel. La vision deweyenne de l'apprentissage expérientiel, une théorie de la pensée en action (Dewey, 1913/2004), offre en définitive un cadre compréhensif pour apprécier le développement de compétences. La figure 1, inspirée de la manière selon laquelle Kolb (1984) conceptualise les apports de Dewey, synthétise les développements de cette première partie du texte.

Figure 1. Une représentation de l'apprentissage expérientiel de John Dewey



L'« OCCUPATION » COMME LIEU DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

Les développements de la première partie du texte resteraient par trop théoriques si l'on ne prenait la peine de les déposer sur le terrain de l'école. C'est l'objet de cette seconde partie que de montrer comment la vision deweyenne de l'expérience éducative peut se déployer dans le quotidien de la classe, à travers le concept d'« occupation » comme support pédagogique de l'apprentissage expérientiel (DeFalco, 2010). Pour éviter d'emblée toute ambiguïté autour d'un terme dont l'acception peut sembler quelque peu négative, précisons que l'« occupation » ne consiste aucunement à faire passer le temps aux élèves ni à leur proposer d'agréables diversions. Dewey (1902/2010) précise : « *By occupation I mean a mode of activity on the part of the child which reproduces, or runs parallel to, some form of work carried on in social life* » (p. 132). Nous déploierons d'abord le sens du concept d'« occupation », puis nous montrerons son lien avec le développement de compétences, à l'appui de notre recherche doctorale.

Les « occupations » comme moyen de conduire l'éducation

Dans la perspective de Dewey (1916/1990), pour que l'éducation soit pertinente, c'est-à-dire pour que, d'une part, elle respecte l'expérience présente des apprenants

et que, d'autre part, elle pave la voie à leurs expériences futures, il est nécessaire qu'il existe une continuité expérientielle entre ce que les élèves vivent en dehors et à l'intérieur de l'école ou, autrement dit, entre l'école et la société⁶. C'est ainsi que Dewey envisage l'organisation concrète de la classe à travers ce qu'il appelle les « occupations » comme moyen de conduire l'éducation. À travers ces « occupations », il s'agit concrètement d'introduire, dans le cadre de la classe, des activités sociales fondamentales qui ont cours dans la communauté dans laquelle s'inscrit l'école – activités dont les élèves auront déjà fait l'expérience, à la maison ou dans tout autre lieu extérieur à l'école – et de s'appuyer sur ces expériences concrètes pour faire apprendre les élèves. Les « occupations » permettent de donner vie à deux préceptes éducatifs chers à Dewey: d'un côté, les premières années de l'éducation doivent s'inscrire en continuité avec les premières expériences éducatives vécues par l'enfant à la maison ainsi que dans la communauté; de l'autre côté, l'éducation doit préparer à la vie en société par la formation de dispositions intellectuelles et sociales.

Pour Dewey, les « occupations » comportent au moins deux avantages. D'une part, elles permettent de symboliser des situations sociales. D'autre part, elles représentent quelque chose de concret à faire et ne sont pas des études au sens classique du terme. À cet égard, les occupations ne sont en quelque sorte qu'un prétexte pour assurer la continuité de l'expérience des élèves (Fabre, 2008; Westbrook, 1993). Leur valeur éducative ne réside pas tant dans ce qu'il y a à faire, bien que cela permette de mieux respecter l'intérêt des élèves envers l'action. Pour Dewey (1916/1990), les « occupations » doivent en effet être « subordonnées à l'éducation – c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de dispositions sociales » (p. 258). Pour reprendre des exemples issus de l'école-laboratoire de l'Université de Chicago où les idées de Dewey furent mises à l'épreuve au tournant du XX^e siècle (Mayhew et Edwards, 1965), le jardinage conduira ainsi progressivement à s'intéresser à la botanique ou à la place qu'occupe l'agriculture dans la société, le travail du bois aux mathématiques, la cuisine à la chimie, etc.

Développer des compétences à l'appui de l'« occupation » : une illustration

Les « occupations » fournissent ainsi le contexte qui permet de concrétiser la vision deweyenne de l'expérience éducative. Une activité sociale introduite dans le cadre de la classe comme « occupation » permet en effet d'organiser l'action autour d'un objectif particulier (l'expérience est téléologique) et de vivre un processus expérientiel

6. Dewey (1916/1990) critique à la fois l'enseignement traditionnel des humanités classiques et l'enseignement professionnel réduit à des gestes techniques. Là où le premier désincarne les savoirs, pris comme des objets en soi, le second sacrifie le présent à un futur incertain, soit l'exercice d'un métier donné, qui oblige à recourir à des mobiles accessoires, comme la récompense ou la punition, le futur n'ayant pas de pouvoirs stimulants s'il est coupé des possibilités présentes. Dans un cas comme dans l'autre, Dewey (1938a) estime que les expériences vécues à l'école par les apprenants ne sont pas les bonnes, car elles sont déconnectées des expériences sociales passées et ne préparent pas aux expériences sociales futures.

pour l'atteindre, lequel appellera la conduite d'enquêtes conduisant à dépasser les situations indéterminées qui ne manqueront pas de survenir en cours de route (l'expérience est expérimentale). Ces enquêtes déboucheront sur des apprentissages dont l'objectif est de continuer à avancer dans l'expérience vers l'atteinte de l'objectif planifié (le savoir est instrumental). Pour mener cette réflexion à son terme, il nous apparaît nécessaire d'oser un dernier pas dans le concret de la classe. Nous connecterons ainsi fonctionnellement les concepts d'enquête et d'« occupation » qui ont été présentés et illustrerons le développement de compétences en milieu scolaire à l'appui d'une « occupation ». Pour ce faire, nous nous appuyerons sur nos résultats de recherche de doctorat. L'espace disponible ne permettant pas d'être exhaustif, nous n'aborderons pas ici la dimension entrepreneuriale qui est au cœur de notre thèse, pas plus que les aspects méthodologiques de cette dernière (voir Pepin, 2015).

Le magasin scolaire : une « occupation »

Dans le cadre de notre doctorat, nous avons documenté, durant une année scolaire complète, la création et la mise en œuvre d'un magasin de fournitures scolaires par un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans), sous la guidance d'une enseignante d'expérience. Afin de systématiser la réflexion des élèves sur cette expérience, nous avons par ailleurs mis sur pied dans la classe un conseil d'élèves, entièrement dédié à l'organisation du magasin. Pour l'enseignante, le magasin vise au départ à fournir un contexte où les élèves seront conduits à prendre des initiatives et à résoudre des problèmes pour mener à terme un projet d'action, un contexte, en somme, pour apprendre à s'entreprendre dans les termes de la thèse. Sur le plan pédagogique, ce contexte se veut en outre signifiant, car les élèves auront à y utiliser de manière compétente des opérations mathématiques pour assurer les ventes. Par expérience, l'enseignante sait que le magasin lui permettra d'introduire d'autres apprentissages, bien qu'elle ne sache pas d'emblée lesquels, ceux-ci dépendant de la tournure du projet et des besoins des élèves.

Pour introduire le magasin dans la classe, l'enseignante a fait remarquer aux élèves, au début de l'année scolaire, qu'elle devait souvent leur prêter du matériel pour leurs diverses activités : une gomme à effacer à l'un, un crayon à l'autre, un cahier de brouillon à un autre encore. Le manque récurrent de matériel en classe a ainsi servi d'impulsion initiale pour organiser le premier conseil d'élèves, à la fin du mois de septembre, afin de déterminer ce qui pouvait être fait pour pallier le problème. Les discussions ont conduit à prendre conscience que les élèves des autres classes devaient vivre le même problème et qu'il serait possible d'y apporter une solution permanente à travers la création d'un magasin dans l'école, dont les clients seraient les autres élèves et le personnel éducatif de l'établissement. Ainsi est née l'idée de créer un magasin de fournitures scolaires dans l'école, qui allait donner vie à une expérience éducative étalée sur une année scolaire. Sur le plan théorique, le magasin scolaire a été appréhendé à l'appui du concept d'« occupation ». En effet, introduire

un magasin dans le cadre de la classe répond aux critères énoncés par Dewey: d'une part, il représente une activité sociale dont les élèves ont déjà fait l'expérience; d'autre part, il constitue quelque chose de concret à faire, à travers la création proprement dite du magasin, puis les ventes de fournitures aux « clients ». Au-delà, le magasin allait surtout servir de support expérientiel à l'enseignante pour développer des compétences chez ses élèves.

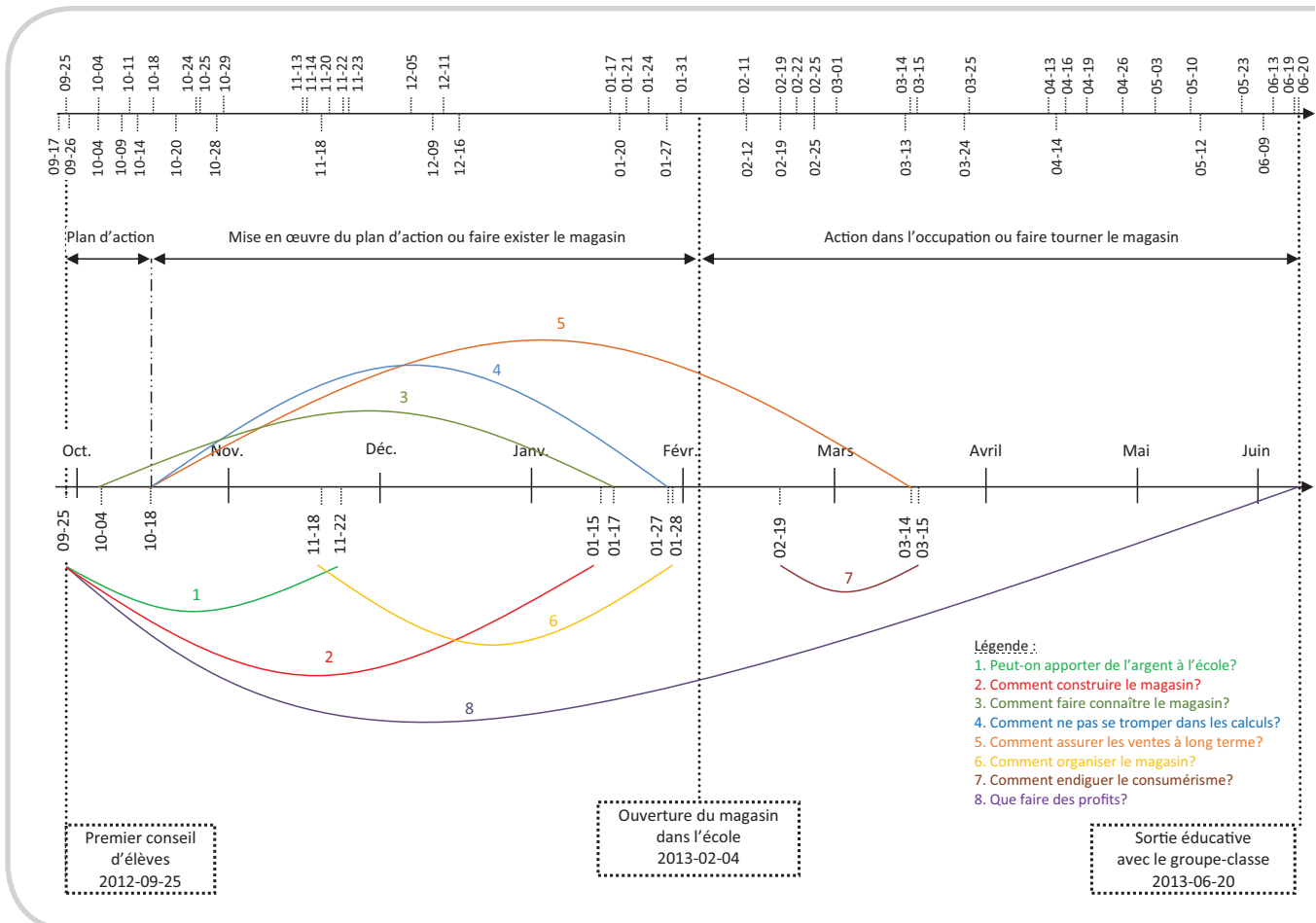
Un déploiement de l'« occupation » sous forme de cas d'enquête

Pendant près d'un mois, les échanges en conseil d'élèves ont servi à réfléchir à tout ce qu'il fallait considérer, de même qu'aux décisions à prendre collectivement pour en venir à créer concrètement le magasin dans l'école, en cherchant à anticiper les obstacles susceptibles de survenir et les solutions à leur apporter. Autrement dit, ce mois a servi à élaborer un plan d'action pour réussir à « faire exister » le magasin. Pour parler en termes deweyens, la fin-en-vue de l'action étant déterminée, soit « faire tourner » un magasin de fournitures scolaires dans l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire, il devenait nécessaire de prendre en considération les moyens disponibles ou à rassembler pour atteindre cet objectif. Cette phase réflexive, où le magasin n'était encore qu'une idée, a fait naître un certain nombre de situations indéterminées, qui allaient appeler la conduite d'enquêtes. « A-t-on le droit d'ouvrir dans l'école un magasin où de l'argent sera utilisé? », « Comment construire le magasin? », « Comment faire connaître le magasin aux autres élèves de l'école? », « Comment s'assurer de ne pas faire d'erreurs de calcul au moment des ventes? », « Choisit-on de réaliser un profit sur les ventes et, si oui, de quel ordre et à quelle fin? » sont autant d'exemples de questions qui ont émergé et qui ont conduit à des processus d'enquête s'étalant parfois sur plusieurs mois. C'est ainsi que le déploiement de l'« occupation », soit le processus qui a permis la mise en œuvre progressive du magasin dans l'école, a été conceptualisé comme une succession de cas d'enquêtes menées par le groupe-classe. Autrement dit, chaque questionnement qui constituait un obstacle pour le groupe dans l'atteinte de l'objectif poursuivi a été problématisé séparément et a appelé un processus menant à sa résolution expérientielle. La figure 2 illustre ce déploiement du magasin sous forme de cas d'enquête. Notons que la ligne du temps supérieure reprend toutes les rencontres de recherche, soit avec les élèves pour les dates du haut (conseils d'élèves ou observations en classe), soit avec l'enseignante pour les dates du bas (entrevues). Pour terminer, nous reprendrons deux des huit cas d'enquête qui ont été dégagés dans notre thèse, lesquels nous apparaissent particulièrement pertinents pour documenter l'idée de développer des compétences à l'appui d'une « occupation ».

Des compétences pratiques à développer ou le cas de la construction du magasin

Le premier cas d'enquête que nous utiliserons correspond au cas 2 (voir la figure 2) qui porte sur la construction du magasin. Au départ de ce cas, les élèves se demandent comment construire le magasin. Leur représentation initiale d'un magasin correspond en effet à un bâtiment « en dur » et les élèves ont de la difficulté à imaginer une autre manière de construire le magasin. Un premier travail est donc entrepris avec le groupe pour faire prendre conscience aux élèves qu'il existe d'autres types de magasins, dont des magasins ambulants, comme le marchand de glaces dans le parc, l'été. Ce travail autour de l'idée même de ce qu'est un magasin conduit à une discussion en conseil où une élève propose de construire le magasin sous la forme d'un chariot; proposition qui est retenue par le groupe. Néanmoins, la construction proprement dite apparaît quelque peu compliquée pour des élèves de cet âge ou, du moins, l'enseignante préfère ne pas s'engager dans cette voie. Au lieu de déposséder

Figure 2. Un déploiement de l'occupation sous forme de cas d'enquête



les élèves de leur idée, l'enseignante transforme celle-ci en demandant aux enfants de tracer un plan reprenant les mesures idéales de ce qui constituerait la tablette supérieure du chariot, soit la surface de vente. Cependant, mesurer, et à plus forte raison tracer un plan avec des mesures exactes, est encore loin d'être acquis chez les élèves de deuxième année du primaire. Il s'ensuit dès lors une série d'activités d'apprentissage où les élèves apprennent les mesures conventionnelles et l'utilisation des outils de mesure. Le point d'orgue de cette séquence d'activités est constitué par un travail d'équipe au cours duquel les élèves doivent tracer le plan de la tablette supérieure du chariot, laquelle recevra les articles à présenter pour la vente. Au terme de cet exercice, les élèves choisissent, parmi les cinq plans tracés, celui qui correspond le mieux à leurs besoins, tout en gardant à l'esprit que le chariot devra passer le cadre de la porte pour être transporté, à chaque récréation, dans l'atrium de l'école pour la vente proprement dite. Finalement, le plan retenu est confié au menuisier de l'école qui construit le chariot selon les dimensions déterminées par les élèves, ce qui constitue la résolution expérientielle du problème.

Il est tout à fait notable, dans ce cas, que les élèves apprennent la mesure, non pas seulement parce qu'il s'agit d'une matière prévue au programme, mais bien surtout parce que cet apprentissage est nécessaire pour continuer à avancer dans l'expérience du magasin. Autrement dit, on n'apprend pas à mesurer pour mesurer, mais bien pour résoudre un problème concret qui empêche le groupe d'avancer (Dewey, 1902/2010). À cet égard, c'est l'action, plus que le programme de formation, qui dicte les besoins d'apprentissage, le programme et les savoirs qu'il renferme étant plutôt utilisés de manière contributive à la résolution expérientielle de la situation problématique. En outre, cet exemple illustre bien le développement d'un agir compétent, dans sa double dimension active et réflexive, de même que dans son déploiement temporel et processuel. Au départ d'une situation pratique et indéterminée, le processus d'enquête conduit réflexivement à circonscrire un problème, à imaginer une solution, à acquérir les savoirs requis pour la mettre en œuvre (ici le savoir-mesurer) et à réinvestir le processus dans l'action pour dépasser concrètement le problème.

Des compétences critiques à développer ou le cas de la surconsommation dans le magasin

Le second cas d'enquête se rapporte pour sa part au cas 7 (voir la figure 2), lequel a trait à la surconsommation dans le magasin. Au départ de ce cas, ce sont les clients du magasin, donc les autres élèves de l'école, qui adoptent des comportements consuméristes. Essentiellement, après avoir acheté ce dont ils avaient besoin dans le magasin, certains d'entre eux choisissent de dépenser la monnaie restante, au lieu de la conserver. Apparaît dès lors un problème de surconsommation, si fréquent dans notre société. Heurtée dans ses valeurs, le magasin devant servir à fournir un service à bon prix, l'enseignante choisit de traiter le problème avec les élèves. Certains membres de la classe avaient bien rapporté ces comportements consuméristes en

conseil d'élèves, mais la plupart n'en prenaient pas la mesure. Pour conscientiser l'ensemble du groupe, l'enseignante organise alors une activité relative au domaine de l'éthique au cours de laquelle, à l'appui d'exemples tirés de la vie quotidienne des élèves, elle travaille avec eux la différence entre les besoins et les désirs. Au terme de l'activité, le problème de la surconsommation dans le magasin est remis à l'ordre du jour et les élèves décident de moraliser ponctuellement les clients qui veulent dépenser de l'argent au magasin alors qu'ils n'ont besoin de rien, ce qui constitue la résolution expérientielle de la problématique. La discussion est par ailleurs prolongée avec le groupe par plusieurs activités relatives à l'épargne. La pertinence éducative de l'occupation ne se borne ainsi pas au développement de compétences d'ordre strictement pratique (ici relatives à l'objectif de « faire exister », puis de « faire tourner » le magasin). En effet, pour Dewey (1916/1990), le but de l'éducation n'est pas de reproduire la société, mais plutôt de la transformer, après se l'être appropriée. Autrement dit, introduire une « occupation » dans la classe n'implique pas de reproduire les imperfections avérées de la pratique sociale de laquelle on s'inspire. L'« occupation » devrait dès lors conduire au développement de compétences d'ordre critique à l'égard de la société, ce qu'illustre le cas de la surconsommation dans le magasin.

Au-delà de l'illustration, le sens et la portée de l'« occupation » pour la compétence

DeFalco (2010) donnait récemment un titre quelque peu provocateur à son article, en se demandant si les « occupations » étaient encore pédagogiquement valables. Si l'objet de l'éducation consiste à former des esprits compétents et critiques, la réponse à apporter est probablement positive. Bien sûr, nous n'avons exploité ici que deux cas d'enquête issus de notre recherche doctorale, par ailleurs analysés succinctement. Ces cas illustrent cependant tous deux la mobilisation de savoirs comme ressources au développement de compétences, à l'appui de l'expérience vécue dans l'« occupation ». Ainsi, si l'on apprend la mesure, c'est surtout dans le but de réinvestir cet apprentissage dans une situation problème complexe, qui consiste ici à déterminer la mesure idéale de la tablette supérieure du chariot, en vue de régler le problème de la construction du magasin qui empêche le groupe de continuer à avancer. Et si l'on travaille autour de la différence entre les besoins et les désirs, c'est également pour réinvestir cet apprentissage dans le magasin, en moralisant ponctuellement les clients afin d'endiguer les comportements consuméristes observés. Ainsi, à travers l'expérience de l'« occupation », les savoirs ne sont-ils pas des fins en soi, mais bien plutôt des moyens qui contribuent à la résolution expérientielle des problématiques à la base des enquêtes conduites. Plus avant, l'« occupation », c'est-à-dire ici le magasin scolaire, fournit un contexte expérientiel complet en lui-même : le magasin appelle des besoins d'apprentissage, par les situations indéterminées qu'il suscite, et il est également le contexte dans lequel les apprentissages devront être réinvestis de manière compétente pour continuer à avancer dans l'expérience, contexte qui pré-

sente en outre des contraintes concrètes qui s'éloignent des situations problèmes scolaires fictives.

Il faut tout de même garder à l'esprit que l'« occupation », si elle est certes un contexte expérientiel qui permet de respecter l'intérêt des élèves envers l'action, comporte ses limites. D'une part, les jugements et les apprentissages qui sont possibles à l'appui de l'« occupation » ne sauraient être foncièrement éloignés non seulement de la nature de la pratique sociale de laquelle on s'inspire, mais également des thèmes d'enquête qu'elle conduit à considérer. Autrement dit, une « occupation », à elle seule, ne peut couvrir tous les pans d'un programme de formation. Dans l'école-laboratoire de Dewey (Mayhew et Edwards, 1965), les élèves sont de ce fait amenés à vivre une variété d'« occupations ». D'autre part, il faut comprendre que les enquêtes qui sont à mener dans le cadre de l'« occupation » relèvent de ce que Dewey (1938b) appelle des enquêtes de sens commun, lesquelles sont essentiellement concernées par « ce qu'il convient de faire ensuite » pour avancer dans l'expérience⁷. L'« occupation », parce qu'elle reproduit une activité ordinaire de la vie sociale, permet certes de remettre l'expérience concrète au premier plan des apprentissages, mais limite également les jugements à poser à des questions avant tout pratiques, celle de la construction du magasin, par exemple. Les thèmes d'enquête, parce qu'ils sont existentiels, sont de ce fait ouverts : ils n'appellent *a priori* ni une démarche de résolution particulière, ni l'intégration de matières scolaires, ni une incursion dans les compétences critiques. Pour rendre l'expérience effectivement éducative, le défi pédagogique de l'enseignante consiste à réussir à problématiser les situations indéterminées qui surviennent de telle sorte que des apprentissages signifiants soient intégrés aux enquêtes à mener.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion s'impose un effort de synthèse. Que peut-on dire du développement de compétences, au regard des apports de Dewey? L'« occupation », dans sa double dimension de projet d'action et de conseil d'élèves réflexif, permet de rendre les élèves compétents. Elle comporte à la fois : 1) l'apprentissage d'une méthode d'analyse qui permet de problématiser les situations et de sélectionner les ressources à mobiliser pour mettre en œuvre des solutions et 2) une situation de réinvestissement de ces solutions qui permettra de juger de leur efficacité pour dépasser les problèmes rencontrés dans le contexte précis où ils sont apparus. La démonstration de compétence tient à la fois à la qualité de l'analyse réflexive, permise par le conseil d'élèves, et à la continuité de l'action, permise par le projet de magasin, par le truchement des solutions implantées. Si les élèves étaient immédiatement compétents, le conseil d'élèves ne serait pas forcément nécessaire, la réflexion pourrait se réaliser à même l'action. C'est parce qu'on vise à développer leur compétence qu'on

7. Par opposition aux enquêtes scientifiques qui visent à confirmer des faits et à construire des théories.

s'autorise à prendre des temps d'arrêt pour encadrer la réflexion des élèves. La définition de la compétence comme un savoir-agir en situation occulte de ce fait la dimension réflexive du développement de compétences, bien qu'elle soit présente implicitement à travers l'évocation d'un savoir-mobiliser des ressources. Développer des compétences, c'est peut-être surtout développer un savoir-analyser les situations problématiques pour savoir-imaginer des solutions impliquant alors un savoir-mobiliser les bonnes ressources, et ce, en vue de savoir-agir sur les situations.

En résumé, penser l'apprentissage en termes de compétences à développer au regard de la théorie de l'enquête de Dewey revient à considérer un ensemble de propositions interdépendantes: 1) l'apprentissage ne prend son sens qu'à l'appui d'une expérience active, intentionnelle et guidée par un objectif à atteindre, avec un plan pour y parvenir; 2) connaître est le fruit d'une enquête menée à partir d'une situation indéterminée qui survient dans l'expérience, à travers les transactions avec l'environnement, et dont le but consiste à rétablir le continuum expérientiel; 3) les objets de connaissance ne sont pas des fins en soi, mais des moyens dans l'atteinte d'un objectif poursuivi; 4) l'enquête est le cœur même du développement de compétences. L'enquête conduit à des apprentissages et à des jugements qui devront être réinvestis dans l'expérience, menant ainsi à la résolution existentielle des situations indéterminées à surmonter; 5) la réflexion est indissociable de l'action et elle intervient constamment, d'abord pour se donner une ligne directrice pour l'action à entreprendre, ensuite pour surmonter les obstacles qui surviennent en cours de route dans le processus qui vise à atteindre l'objectif planifié, enfin au terme du processus pour jeter un regard sur le chemin parcouru. En définitive, comme l'a laissé voir le concept deweyen d'« occupation », ces propositions appellent, en milieu scolaire, une pédagogie du projet, au sens que lui donne Dewey, couplée à une pédagogie de la problématisation (Fabre, 2011), pour tirer parti de la valeur éducative de l'expérience.

Références bibliographiques

- BOUTINET, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses universitaires de France.
- CLAVIER, L. (2008). La réception du pragmatisme par Durkheim ou le refus de la sécularisation du vrai. *Recherches en éducation*, 5, 71-78.
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

- DEFALCO, A. (2010). An analysis of John Dewey's notion of occupations. Still pedagogically valuable? *Education and Culture*, 26(1), 82-99.
- DELEDALLE, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : Presses universitaires de France.
- DELEDALLE, G. (1971). *Le pragmatisme*. Paris : Bordas.
- DEWEY, J. (1902/2010). *The child and the curriculum*, including *The school and society*. New York, NY : Cosimo Classics.
- DEWEY, J. (1906/2005). La réalité comme expérience (P. Saint-Germain et G. Truc, trad.). *Tracés*, 9, 83-92.
- DEWEY, J. (1910/2004). *Comment nous pensons* (O. Decroly, trad.). Paris : Seuil.
- DEWEY, J. (1913/2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Fabert.
- DEWEY, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle, trad.). Paris : Armand Colin.
- DEWEY, J. (1938a). *Experience and education*. New York, NY : MacMillan.
- DEWEY, J. (1938b). *Logic. The theory of inquiry*. New York, NY : H. Holt.
- DEWEY, J., et BENTLEY, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston, MA : Beacon Press.
- DOLZ, J., et OLLAGNIER, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation. Raisons éducatives* (p. 7-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- FABRE, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles : De Boeck Université.
- FABRE, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation? *Recherches en éducation*, 5, 33-44.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde incertain*. Paris : Presses universitaires de France.

- GARRISON, J. (1995). Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. *American Educational Research Journal*, 32(4), 716-740.
- GARRISON, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. Dans M. Laroche, N. Bednarz et J. Garrison (dir.), *Constructivism and education* (p. 43-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRISON, J. (2001). An introduction to Dewey's theory of functional « trans-action ». An alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4) 275-296.
- GILBERT, P. et PARLIER, M. (1992). La compétence: du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- HÉTIER, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey: une perspective éducative. *Recherches en éducation*, 5, 21-32.
- KILPATRICK, W. H. (1918). The project method. The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-334.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LE BOTERF, G. (2001). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. Dans *Construire les compétences individuelles et collectives* (p. 13-27). Paris: Éditions d'Organisation.
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12-31.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D Masciotra (dir.), *Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 1-22). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MAYHEW, K. C. et EDWARDS, A. C. (1965). *The Dewey School*. New York, NY: Atheling.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir* (p. 297-399). Paris: La Découverte.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire (publication no 13-0003-07). Québec: Gouvernement du Québec.

- PEPIN, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire: une étude de cas collaborative à l'école primaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.
- ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation... *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- SCHMITT, A. (2010). Le pragmatisme : une idée américaine. *Revue française d'études américaines*, 124(2), 3-10.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- TSUI-CHEN, O. (1958). *La doctrine pédagogique de John Dewey*. Paris: Vrin.
- WESTBROOK, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives* (revue trimestrielle d'éducation comparée), XXIII(1-2), 277-293.