

# RÉSUMÉ DE RECHERCHE

## Étude sur la « réflexion » dans le Programme du diplôme du Baccalauréat International



Ce résumé a été élaboré par le service de recherche de l'IB sur la base d'un rapport rédigé par

Jacqueline Stillisano, Kim Wright, Anna Boriack, Tracey Hodges, Sunni Sonnenburg, Sandra Metoyer, Kayla Rollins et Hersh Waxman.

Centre de recherche en éducation de la Texas A&M University

Avril 2016

### Contexte

Les programmes du Baccalauréat International (IB), dont fait partie le Programme du diplôme, aident les élèves à acquérir un ensemble de 10 qualités scolaires et non scolaires nommé « profil de l'apprenant » (IBO, 2015). Au niveau de l'élève, ces qualités définissent le type d'apprenant que l'IB souhaite former grâce à ses programmes. Au niveau de l'établissement, le profil de l'apprenant présente un ensemble d'idéaux qui peuvent inspirer, motiver et orienter le travail des établissements scolaires et des enseignants.

La présente étude se concentre sur une qualité du profil de l'apprenant en particulier : la qualité « réfléchi ». L'IB définit cette qualité comme suit.

*Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel. (IBO, 2013)*

L'objectif de cette étude était d'examiner la mise en œuvre de cette qualité en explorant, d'une part, la façon dont la réflexion est interprétée, intégrée dans l'enseignement et évaluée et, d'autre part, les avantages qu'elle procure aux élèves du Programme du diplôme.

### Méthodologie de la recherche

À l'aide d'un modèle à méthodes mixtes, les chercheurs du centre de recherche en éducation de la Texas A&M University ont adopté une approche en quatre étapes, à savoir :

- exploration de la pensée réflexive dans la littérature scientifique ;
- examen de la pensée réflexive dans les établissements proposant le Programme du diplôme ;

- exploration des stratégies et des politiques encourageant la pensée réflexive dans les établissements proposant le Programme du diplôme ;
- comparaison au sein d'une sélection d'établissements proposant le Programme du diplôme afin d'élaborer des descriptions détaillées de sites qui réussissent à intégrer la pensée réflexive dans l'enseignement et la pratique.

Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies à partir des sources suivantes :

- enquêtes menées auprès d'enseignants et de membres de la direction d'établissements proposant le Programme du diplôme dans 31 établissements scolaires des États-Unis et du Canada ;
- entretiens avec des enseignants et des membres de la direction d'établissements proposant le Programme du diplôme, enquêtes réalisées auprès d'élèves du Programme du diplôme et observations de classes du Programme du diplôme effectuées dans six établissements ayant fait l'objet d'une étude de cas.

### Conclusions

#### Analyse documentaire

#### Interprétations de la qualité « réfléchi »

Trois grands thèmes ont émergé de la littérature scientifique portant sur l'interprétation de la réflexion. Premièrement, la réflexion est considérée comme un ensemble de compétences et de pratiques métacognitives appelé « réflexion métacognitive » (Mitchell, 2010 ; Tanner, 2012). Deuxièmement, la réflexion est assimilée à la réflexivité, qui suppose de séparer une nouvelle expérience des origines et préjugés personnels pour l'examiner dans une nouvelle perspective, souvent culturelle (Blank, 2000 ; Kember, McKay, Sinclair et Wong, 2008). Troisièmement, la réflexion est un enchaînement

d'étapes, nommé « processus de réflexion », similaire au processus de recherche qui commence par une expérience et conduit à modifier la compréhension ou l'action (Davis, 2003). Les chercheurs ont conclu de leur analyse documentaire que :

- les stratégies de pensée réflexive entraînent généralement une augmentation de la réussite scolaire ;
- le développement de la pensée réflexive de l'élève est un processus complexe, nécessitant de se concentrer sur plusieurs types de stratégies, notamment les stratégies cognitive, métacognitive et affective ou liées à la motivation ;
- l'enseignant exerce une influence décisive sur la façon dont les élèves interprètent la pensée réflexive. Lorsque l'enseignant donne l'exemple et encourage les élèves à pratiquer la pensée réflexive, leurs accomplissements et leurs compétences en la matière progressent.

Les résultats de l'analyse documentaire ont ensuite servi à :

- donner un cadre pour décrire et reconnaître les pratiques d'enseignement de la réflexion, les exemples d'activités de réflexion et les moyens d'encourager et d'évaluer la pensée réflexive et l'apprentissage de la réflexion ;
- identifier les avantages de la réflexion pour les élèves dans l'enseignement secondaire ;
- documenter le développement de l'enquête sur l'enseignement réfléchi destinée aux enseignants et aux membres de la direction (*Reflective Instruction Survey for Teachers and Administrators*, ou RISTA).

### **Interprétations de la qualité « réfléchi » par les professionnels de l'éducation du Programme du diplôme**

L'équipe de recherche a fait remplir l'enquête RISTA par des enseignants et membres de la direction ( $n = 802$ ) travaillant dans un échantillon d'établissements proposant le Programme du diplôme au Canada et aux États-Unis ( $n = 31$ ). Trois groupes de professionnels de l'éducation ont répondu à l'enquête : des membres de la direction (Programme du diplôme), des enseignants qui ne donnent que des cours du Programme du diplôme, et des enseignants qui donnent à la fois des cours du Programme du diplôme et d'autres cours que ceux de l'IB. L'enquête RISTA a permis d'examiner la façon dont chaque groupe interprétait la qualité « réfléchi », ainsi que l'importance accordée à cette qualité dans le programme établi, le programme enseigné et le programme appris.

L'analyse des données s'est concentrée sur les grands thèmes ayant servi à élaborer les questions de l'enquête : la réflexion sur la cognition et la réflexion sur

soi. L'analyse des réponses fournies sur le thème « réflexion sur la cognition » a révélé des différences statistiquement importantes sur trois éléments, et ce, parmi les trois groupes interrogés. Les membres de la direction (Programme du diplôme) avaient beaucoup plus tendance que les enseignants du Programme du diplôme ne travaillant qu'avec des cours de l'IB à percevoir la pensée réflexive comme une compétence susceptible d'être enseignée plus efficacement au moyen d'un cycle d'étapes itératif ou par la pratique de stratégies de réflexion. De plus, les membres de la direction étaient nettement plus enclins que les deux groupes d'enseignants (ceux donnant uniquement des cours de l'IB et ceux donnant aussi d'autres cours) à penser que la réflexion est plus efficacement enseignée grâce à l'enseignement explicite du concept. L'analyse des réponses fournies pour le thème « réflexion sur soi » a aussi mis en lumière des différences marquées entre les trois groupes sur un élément de l'enquête. Les enseignants du Programme du diplôme, qu'ils ne donnent que des cours de l'IB ou une combinaison de cours de l'IB et d'autres cours, avaient beaucoup plus tendance que les membres de la direction à estimer que la pensée réflexive entraîne l'examen de connaissances personnelles liées à un problème.

Les participants à l'enquête devaient répondre à 17 questions portant sur la façon dont, selon eux, l'enseignement dans les classes du Programme du diplôme de leur établissement soutient la réflexion des élèves. Dans l'ensemble, les trois groupes ont attribué les notes moyennes les plus élevées aux éléments liés, d'une part, à ce à quoi pensent les élèves lorsque ces derniers réalisent des activités (« Les élèves de mes classes du Programme du diplôme sont incités à penser à ce qu'ils sont en train de faire pour réaliser des activités ou des travaux ») et, d'autre part, aux relations établies par les élèves entre les nouveaux apprentissages et leurs expériences. Les notes moyennes les plus faibles attribuées par les trois groupes portaient sur l'élément suggérant que la réflexion demande beaucoup de temps pour réfléchir sur les expériences liées aux activités (« L'enseignement dans mes classes du Programme du diplôme exige beaucoup de temps pour réfléchir sur les expériences liées à l'activité »). Ces deux résultats peuvent suggérer que les participants à l'enquête l'IB perçoivent la réflexion comme un processus actif, engageant les élèves à réfléchir sur le travail en cours de réalisation plutôt qu'à revenir sur leurs activités ou expériences une fois qu'elles sont terminées. Ce point de vue est conforme à l'idée de réflexion en action développée par Schön (1987), selon laquelle les participants réfléchissent à une activité, à leurs connaissances liées à cette activité et à l'évolution de leurs connaissances à mesure que l'activité est réalisée.

## Résultats des études de cas

Des visites de deux jours ont été organisées dans six établissements scolaires des États-Unis et du Canada, reconnus pour leur haut degré d'engagement dans la pensée réflexive.

### Questionnaire destiné aux élèves

Des élèves du Programme du diplôme de chaque établissement inclus dans les études de cas ont répondu au questionnaire sur la pensée réflexive pour les élèves de l'IB (IB-SRTQ) pendant la visite des sites ( $n = 205$ ). Le questionnaire utilisait quatre sous-échelles de pensée réflexive, classées par degré de réflexion : action habituelle, compréhension, réflexion et réflexion critique. La première sous-échelle, portant sur l'**action habituelle**, correspond aux activités routinières pouvant être réalisées de mémoire. Ce type d'action est considérée comme étant le niveau le plus bas et ne demande aucune réflexion. La deuxième sous-échelle, portant sur la **compréhension**, concerne les situations dans lesquelles l'individu comprend quelque chose sans le rattacher à d'autres situations (Bloom, 1979). Au cours de la **réflexion**, la troisième sous-échelle, l'individu réfléchit activement, attentivement et continuellement à ses convictions et connaissances « à la lumière des fondements qui les justifient et des conclusions auxquelles elles conduisent » (Dewey, 1933, p. 9 – traduction libre). Enfin, pendant la **réflexion critique**, considérée comme une forme supérieure de réflexion, l'individu commence à réfléchir aux raisons pour lesquelles il pense comme il le fait et peut modifier ses convictions à la suite d'une expérience.

L'analyse des réponses données au questionnaire a révélé des différences statistiquement importantes entre les établissements pour chacune des quatre sous-échelles. Les notes moyennes globales pour la sous-échelle de l'action habituelle étaient plus basses que pour toutes les autres sous-échelles, ce qui montre que les élèves du Programme du diplôme de tous les établissements se reconnaissent moins dans l'action habituelle que dans les trois autres sous-échelles. Inversement, la note moyenne globale recueillie pour la sous-échelle de la compréhension était la plus élevée de toutes, ce qui indique que les élèves du Programme du diplôme pensent fortement que les cours du Programme du diplôme exigent une compréhension des concepts et du contenu des cours.

Les conclusions issues du questionnaire IB-SRTQ correspondent à celles d'une recherche précédente (Kember *et al.*, 2000 ; Leung et Kember, 2003), dans laquelle les élèves interrogés ( $n = 303$ ) se reconnaissent le plus dans les sous-échelles portant sur la compréhension et sur la réflexion, et se reconnaissent le moins dans les sous-échelles concernant la réflexion critique et l'action habituelle. Kember *et al.* (2000) ont émis l'hypo-

thèse selon laquelle la faiblesse des notes données aux éléments portant sur la réflexion critique, dans l'étude mentionnée ci-dessus, s'explique par « l'important changement de point de vue » (2000, p. 385) imposé par la réflexion critique, changement qui n'intervient que par l'identification des présupposés de l'individu sur une question et par la redéfinition de ses présupposés et de son point de vue (2000, p. 391). En outre, en raison de la rigueur des formations de premier cycle universitaire suivies par les élèves interrogés lors de l'étude de Kember *et al.* (2000), les actions habituelles, telles que la mémorisation et les activités répétitives, ne constituaient pas le principal moyen d'enseignement pour ces élèves. Le Programme du diplôme visant à préparer les élèves à réussir leurs études supérieures, il n'est pas étonnant que les résultats du présent questionnaire concernant l'action habituelle proposé aux élèves correspondent précisément à ceux obtenus par Kember *et al.* (2000).

### Entretiens avec les enseignants et les membres de la direction d'établissements proposant le Programme du diplôme

Les données qualitatives recueillies lors des entretiens semi-structurés menés dans les différents établissements sélectionnés pour les études de cas ont été rassemblées et examinées, et ce, pour identifier les thèmes communs liés aux définitions ou aux interprétations que les participants avaient de la qualité « réfléchi », aux stratégies d'enseignement visant à encourager la réflexion chez les élèves du Programme du diplôme et aux avantages de la réflexion et de la pensée réflexive pour les élèves. Les participants ont identifié trois thèmes pour les définitions de « réfléchi » : la pensée réflexive comme outil de progression scolaire ; la pensée réflexive comme outil de développement personnel ; la pensée réflexive comme outil de métacognition.

Dans une large mesure, la pensée réflexive était identifiée comme un outil de progression scolaire dans tous les établissements visités par les chercheurs. Dans une certaine mesure, cependant, ce thème était abordé dans les termes les plus superficiels, la réflexion étant souvent utilisée comme synonyme de « révision ». Certains participants ont, par exemple, décrit la réflexion comme un processus consistant à « revenir en arrière pour examiner ses erreurs » ou « se pencher sur les choses réalisées par le passé ». Les participants de la plupart des établissements envisageaient aussi la réflexion comme un outil de développement personnel. Ainsi, un enseignant a décrit la réflexion comme le processus consistant à « chercher plus profondément et réfléchir... à la façon dont ceci m'a touché en tant que personne ». Enfin, la pensée réflexive en tant qu'outil de métacognition était un thème mis en évidence dans certains établissements, mais pas dans tous. Un partici-

pant a comparé la réflexion à un espace intérieur dans lequel l'individu peut examiner son apprentissage.

*C'est très proche de la métacognition et de la capacité de créer presque, d'une certaine façon, un espace intérieur... J'ai la très nette impression que les élèves qui le font bien... sont ceux qui ont la volonté de prendre du recul par rapport à leurs actions, leurs pensées, leur comportement et ils créent cet espace intérieur de conscience.*

### **Pratiques pédagogiques utilisées par les professionnels de l'éducation du Programme du diplôme pour encourager la réflexion**

Les participants ont cité plusieurs stratégies pour intégrer la réflexion dans l'enseignement : l'apprentissage coopératif, la discussion en classe, l'écriture critique et l'autoévaluation.

- **Apprentissage coopératif** : les participants de tous les établissements utilisaient un éventail de stratégies d'apprentissage coopératif pour encourager l'apprentissage réflexif dans leurs classes. Certaines stratégies étaient simples, comme des « réflexions deux par deux » ou des activités « Penser, discuter à deux, partager ». D'autres stratégies étaient plus complexes : ainsi, l'un des participants a expliqué qu'il demandait aux élèves « de discuter en petits groupes des points forts et des points faibles de leur travail ».
- **Discussion en classe** : les participants de tous les établissements ont aussi identifié la discussion en classe, depuis les conversations ouvertes jusqu'aux « débats socratiques plus formels », comme un outil précieux pour intégrer efficacement la pensée réflexive dans leur enseignement.
- **Écriture critique** : de nombreux enseignants, de toutes les matières et dans tous les établissements, ont aussi évoqué l'utilisation de journaux de bord, de journaux de réaction aux lectures et de journaux de réflexion utilisés après l'activité pour encourager la réflexion. Par exemple, un enseignant de danse a expliqué sa méthode :

*Nous tenons un journal de danse, dans lequel ils... ils font beaucoup de choses. Déjà, à chaque représentation que nous faisons, je leur fais regarder leur prestation... Ils doivent réfléchir sur leur prestation et normalement je leur demande de regarder une chose en particulier, ou je prends la grille d'évaluation de l'IB et je leur dis : « Alors, tu connais les critères qui sont ici, je veux que tu regardes ça : comment t'évaluerais-tu ? »*

- **Autoévaluation** : enfin, les participants étaient nombreux à évoquer l'utilisation d'un outil d'évaluation sous une forme ou une autre pour apporter un cadre qui encourage les élèves à réfléchir à la fois à leur propre travail et à celui de leurs pairs afin

d'incorporer la réflexion dans leur enseignement. Un participant, qui a découvert que les élèves qui évaluent d'abord le travail des autres étaient plus précis dans l'évaluation de leur propre travail, a partagé son expérience.

*J'observe souvent que... c'est un peu plus facile pour eux de le faire pour aider quelqu'un, donc je leur demande de faire cela en premier, puis d'appliquer la même méthode pour étudier leur propre travail.*

### **Avantages de la réflexion pour les élèves**

Les enseignants et les membres de la direction de tous les établissements étaient en général d'accord sur le fait que la « réflexion » était « l'une des qualités les plus importantes » pour le développement scolaire et social de leurs élèves du Programme du diplôme. Dans l'ensemble des établissements, deux thèmes dominants sont ressortis à propos des avantages de la réflexion pour les élèves du Programme du diplôme : les avantages scolaires et les avantages psychosociaux. Premièrement, les participants de nombreux établissements ont jugé que la pensée réflexive aidait leurs élèves à comprendre leur apprentissage selon un modèle plus constructiviste. Un enseignant a exprimé ce point de vue de la façon suivante.

*L'apprentissage, ce n'est pas juste ce qui t'est présenté et donné par la soi-disant source du savoir, c'est-à-dire les enseignants. C'est toi, qui apprends sur toi-même, sur tes forces et tes faiblesses en tant qu'élève, en tant qu'apprenant, en tant que personne et dans toutes les facettes de ta vie.*

Pour d'autres participants, la pensée réflexive donnait à leurs élèves « le sens de leur responsabilité personnelle » et leur permettait d'évaluer leurs propres progrès scolaires.

De nombreux participants ont suggéré que la pensée réflexive pouvait apporter des avantages psychosociaux aux élèves, notamment en les aidant à penser hors du contexte de leurs propres expériences et à mener un examen critique de leurs convictions et de leurs jugements. Ainsi, une participante a conclu que si elle pouvait aider ses élèves à adopter une pensée plus réflexive, ils auraient plus de facilité à reconnaître les limites de leurs connaissances, à se montrer tolérants et ouverts d'esprit et à être de bons citoyens informés.

*On ne peut pas être ouvert d'esprit et tolérant si l'on ne réfléchit pas à sa place dans le monde.*

### **Résumé**

Bien qu'encourager la réflexion chez les élèves puisse soulever des difficultés, les professionnels de l'éducation ont convenu que la qualité « réfléchi » était « l'une des qualités les plus importantes » pour le développement scolaire et social de leurs élèves du Programme

du diplôme. Les enseignants et les membres de la direction avaient tendance à interpréter la « réflexion » de trois façons : comme un outil de progression scolaire, de développement personnel ou de métacognition. Les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants et des membres de la direction indiquent que les participants percevaient généralement la réflexion comme un processus actif, engageant les élèves à réfléchir sur le travail en cours de réalisation plutôt qu'à revenir sur leurs activités ou expériences une fois qu'elles sont terminées. D'après le questionnaire auquel ils ont répondu, les élèves du Programme du diplôme percevaient davantage la réflexion comme une compréhension (compréhension des concepts et du contenu des cours) que comme une action habituelle (activités routinières pouvant être réalisées de mémoire). Enfin, les participants ont cité plusieurs stratégies pour intégrer la réflexion dans le programme d'études, notamment l'apprentissage coopératif, la discussion en classe, l'écriture critique et l'autoévaluation des élèves.

## Références bibliographiques

BLANK, L. M. A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? *Science Education*. 2000, volume 84, p. 486 – 506.

BLOOM, B. S. 1979. *Taxonomy of Educational Objectives, Book I: Cognitive Domain*. Londres, Royaume-Uni : Longman.

DAVIS, E. A. Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *The Journal of the Learning Sciences*. 2003, volume 12, numéro 1, p. 91 – 142.

DEWEY, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston (Massachusetts), États-Unis : DC Heath.

Organisation du Baccalauréat International. *Profil de l'apprenant de l'IB* [en ligne]. 2013. Disponible sur Internet : <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-learner-profile-fr.pdf>

KEMBER, D., LEUNG, D., JONES, A., LOKE, A. Y., MCKAY, J., SINCLAIR, K., YEUNG, E. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2000, volume 25, p. 308 – 390. DOI : 10.1080/713611442.

KEMBER, D., MCKAY, J., SINCLAIR, K., WONG, F. K. Y. A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2008, volume 33, numéro 4, p. 369 – 379.

LEUNG, D. Y., et KEMBER, D. The relationship between approaches to learning and reflecting upon practice. *Educational Psychology: An International Journal of*

*Experimental Educational Psychology*. 2003, volume 23, numéro 1, p. 61 – 71.

MITCHELL, I. The relationship between teacher behaviours and student talk in promoting quality learning in science classrooms. *Reform in Science Education*. 2010, volume 40, p. 171 – 186.

SCHÖN, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (Californie), États-Unis : Jossey-Bass.

TANNER, K. D. Promoting student metacognition. *CBE Life Sciences Education*. 2012, volume 11, numéro 2, p. 113 – 120.

Ce résumé a été élaboré par le service de recherche de l'IB. Le rapport complet de l'étude est disponible en anglais à l'adresse suivante : <http://www.ibo.org/en/about-the-ib/research/>. Pour de plus amples informations sur cette étude ou sur d'autres travaux de recherche menés par l'IB, veuillez envoyer un courriel à l'adresse suivante : [research@ibo.org](mailto:research@ibo.org).

Pour citer le rapport complet, veuillez utiliser la référence suivante :

Education Research Center, Texas A&M University. 2016. *A study of "reflection" in the International Baccalaureate Diploma Programme*. Bethesda, MD, USA. International Baccalaureate Organization.

© Organisation du Baccalauréat International 2016  
International Baccalaureate® | Baccalauréat International® | Bachillerato Internacional®