



IB CONTINUUM
CONTINUUM DE L'IB
CONTINUO DEL IB

Résumé de recherche

Développement et évaluation des compétences de réflexion

Extrait d'un rapport de recherche réalisé pour le compte de l'IB par :

Robert Swartz et Carol McGuinness

Juin 2014

Introduction

Cette étude vise à établir un cadre pour l'enseignement et l'évaluation des compétences de réflexion qui soit cohérent et fondé sur la recherche. Elle a également pour objectif d'évaluer les programmes de l'IB à la lumière de ce cadre. Le rapport s'intéresse à deux domaines principaux :

- les meilleures pratiques en termes d'identification des modes de réflexion essentiels et pouvant être enseignés, ainsi que les méthodes permettant de les **enseigner** et de les **évaluer** ;
- la manière dont trois des programmes de l'IB, dans leur forme actuelle, s'inscrivent dans cette perspective.

La taxonomie de Bloom, composée de six objectifs d'apprentissage (Bloom *et al.*, 1956) – connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation – est certainement le cadre le plus connu en matière de réflexion. La taxonomie de Bloom et ses modifications plus récentes (Anderson et Krathwohl, 2001, par exemple) exercent désormais une influence prédominante dans le domaine de l'enseignement d'une réflexion de haut niveau et dans la prise de distance par rapport à l'apprentissage par cœur et à la compréhension superficielle des élèves. Dans la mesure où les programmes de l'IB s'inspirent largement de la taxonomie de Bloom (en la modifiant quelque peu), les auteurs ont recours à une analyse critique de l'approche de Bloom et proposent des approches différentes, bien que connexes, permettant de faciliter l'enseignement et l'évaluation de la réflexion.

Les constatations sont présentées en deux parties. La première partie se compose de trois sections qui analysent les objectifs, la pédagogie et l'évaluation de la réflexion. Chaque section commence par une brève présentation des concepts et des approches clés exposés dans la littérature de recherche, puis se poursuit par une analyse de concepts ou de pratiques spécifiques. Un cadre cohérent est élaboré au fil des trois sections. Dans la seconde partie du rapport, les auteurs évaluent le Programme primaire (PP), le Programme d'éducation intermédiaire (PEI) et le Programme du diplôme à la lumière de ce cadre en trois volets. À partir de ces évaluations, les auteurs émettent des recommandations générales, ainsi que des recommandations spécifiques à chacun des programmes de l'IB.

Résumé des constatations

Première partie du rapport

Enseignement de la réflexion

Cette section identifie les principes pédagogiques émergents, ainsi que des techniques et pratiques spécifiques, qui se sont révélés efficaces dans le cadre de l'enseignement de la réflexion. Les auteurs s'appuient sur des recensions systématiques alliant revues narratives et méta-analyses quantitatives, qui résument les tendances et les constatations, et passent au crible les approches adoptées par des programmes spécifiques, ayant exercé une influence positive sur la réflexion des élèves et les différents types d'apprentissage.

À partir de cette analyse, les auteurs identifient les principes suivants comme constituant des aspects essentiels de l'enseignement de la réflexion :

- enseigner des structures/stratégies explicites de réflexion en classe ;
- inciter les élèves à rendre leur réflexion visible et à la communiquer ;
- privilégier l'emploi de questions stimulantes, plutôt qu'un enseignement didactique, pour encourager les élèves à mener une réflexion approfondie ;

- impliquer les élèves dans une réflexion collaborative afin de garantir une recherche de signification commune, une interaction et un dialogue ;
- encourager les élèves à adopter une perspective résolument métacognitive ;
- enseigner avec l'objectif explicite de faciliter l'application des méthodes de réflexion apprises à d'autres contextes scolaires et extrascolaires ;
- développer les attitudes et les automatismes de réflexion ;
- généraliser l'approche pédagogique mise en œuvre dans les classes favorisant la réflexion aux programmes d'études pluridisciplinaires et s'adressant à des élèves de différents niveaux, et ainsi mettre en place au sein des établissements un modèle de réflexion reposant sur une finalité et des pratiques communes.

Les auteurs affirment qu'il est important d'exposer précisément les objectifs de réflexion du programme d'études et que ces derniers soient structurés de manière à encourager les élèves à développer leurs compétences de réflexion. Un grand nombre de preuves attestent désormais que la démarche qui consiste à indiquer expressément les modes de réflexion à utiliser, à présenter une planification possible de la réflexion ou une stratégie de réflexion et à discuter avec les élèves de certaines erreurs courantes en matière de réflexion, permet d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage que la méthode consistant à immerger les élèves dans des tâches ouvertes exigeant une réflexion approfondie. M. Abrami et ses confrères (Abrami *et al.*, 2008) ont réuni, sous la forme d'une méta-analyse exhaustive, les résultats de 117 études consacrées à l'enseignement de la réflexion critique dans différents cadres pédagogiques : en tant que cours général distinct doté d'objectifs explicites en matière de réflexion critique ; en utilisant une approche intégrée comportant des objectifs en termes de contenu et mettant explicitement l'accent sur la réflexion critique ; en adoptant une approche mixte alliant une approche générale suivie d'une approche intégrée ; et une approche immersive, dans laquelle les études de cas, les saynètes, les enquêtes, etc., constituaient les seules méthodes adoptées pour susciter la réflexion, sans aucune mention explicite de stratégies spécifiques. D'après les mesures post-tests, toutes les approches explicites ont exercé une influence positive plus importante sur la réflexion critique que l'approche immersive. Malgré les limites que présente l'approche méta-analytique, l'examen des précédentes études permet de dégager des tendances générales et révèle un consensus de plus en plus large en faveur d'une réflexion plus explicite.

Rendre la réflexion plus explicite au sein de la classe peut se traduire de différentes manières. La réflexion étant une activité mentale, elle est souvent qualifiée de « cachée », en particulier dans le cas des apprenants débutants. Lorsque l'on demande aux élèves de « réfléchir de manière plus critique », ces derniers ignorent parfois en quoi consiste une telle démarche. Ainsi, rendre la réflexion plus explicite peut faire référence aux mesures prises par l'enseignant de manière à rendre le processus de réflexion plus transparent pour l'apprenant. Il peut s'agir, par exemple, de présenter aux élèves une méthode destinée à renforcer leurs compétences de réflexion par le biais d'un ensemble de questions. En règle générale, de nombreux programmes et approches reconnaissent l'importance de rendre la réflexion explicite ou plus visible. Une telle reconnaissance est principalement due au fait que cette démarche permet d'ouvrir le monde de la réflexion aux élèves, en leur donnant la possibilité de comprendre en quoi consiste la réflexion, la variété des stratégies et processus mentaux qui déterminent une bonne réflexion, ainsi que les occasions de les mettre en pratique dans différents contextes.

Bien que l'on considère normalement que la réflexion est un processus qui a lieu « dans la tête », il est de plus en plus reconnu que ce processus ne se limite pas uniquement à une activité individuelle. Depuis les années 1980, de nombreux établissements ont reconnu la nécessité d'aider les élèves à développer les types de compétences sociales dont ils ont besoin pour collaborer efficacement avec d'autres. Parmi les facteurs ayant exercé une influence majeure sur les stratégies d'enseignement figure le mouvement de

l'apprentissage collaboratif (par exemple, Blatchford *et al.*, 2003 ; Johnson et Johnson, 1994). La constitution de groupes au sein desquels les élèves se répartissent le travail à réaliser ou les différents rôles nécessaires au bon fonctionnement du groupe (par exemple, un élève exerçant le rôle de coordonnateur du groupe, un autre celui de secrétaire, un troisième celui de rapporteur) compte désormais parmi les pratiques communément observées dans de nombreux établissements. En réfléchissant ensemble, les élèves enrichissent mutuellement leur réflexion, développant ainsi une réflexion plus approfondie que s'ils tentaient de résoudre un problème individuellement. Du point de vue de l'enseignement de la réflexion, cette approche offre un autre moyen de renforcer la visibilité de la réflexion, par le biais des termes et des expressions employés par les élèves pour exprimer leur réflexion dans le cadre de leur expérience commune de réflexion, et qui peuvent ensuite faire l'objet d'une réflexion métacognitive.

Le principal modèle utilisé pour les travaux au cours des 25 dernières années est celui que l'on connaît désormais sous le nom d'« apprentissage par problèmes » (ou « APP »). Utilisé de la maternelle à la 12^e année, l'APP est une approche adaptée à l'enseignement de la résolution créative de problèmes. Le processus de résolution de problèmes est en général renforcé et orienté par l'introduction et l'utilisation d'une série de compétences de réflexion.

Dans les années 2000, le modèle de l'APP a cédé la place à ce que l'on nomme à présent l'« apprentissage fondé sur des projets ». Deux changements fondamentaux se sont produits. Le premier se traduit par l'enrichissement du répertoire des contextes utilisés dans le cadre des unités d'apprentissage afin d'y intégrer des projets, et non plus seulement des problèmes. Par exemple, la structure de l'APP est utilisée non seulement pour aider les élèves à essayer de résoudre des problèmes relatifs à la pollution de l'air ou à une entreprise dont les bénéfices sont en baisse, mais également pour les impliquer dans des projets constructifs tels que la conception d'un nouveau parc au sein d'une communauté urbaine ou l'organisation d'une sortie éducative avec leur classe dans un site archéologique. Le second changement, le plus important, concerne le remplacement des unités fondées sur des problèmes, dans la plupart des contextes, par le modèle initial de projet, à savoir, l'**application** de ce que les élèves ont déjà abordé dans le cadre du programme d'études.

Évaluation de la réflexion

On distingue essentiellement deux approches générales dans le domaine de l'évaluation :

- (1) l'approche psychométrique ou de test, dans laquelle la réflexion critique, par exemple, est considérée comme une aptitude générale de la personne pouvant être évaluée séparément et de manière relativement efficace au cours d'une séance unique de test. Ce principe est similaire à celui des tests d'intelligence ;
- (2) l'approche fondée sur le programme d'études, dans laquelle la réflexion est évaluée telle qu'elle se manifeste dans un contexte d'apprentissage spécifique, en fonction de la qualité des travaux écrits des élèves ou de leurs accomplissements, quels qu'ils soient.

Pour déterminer dans quelle mesure les élèves maîtrisent les modes de réflexion spécifiques que nous nous employons à leur enseigner, il est important :

- que les instructions indiquent clairement le mode de réflexion dont l'élève doit faire preuve, par exemple, s'il s'agit d'analyser, de comparer et d'opposer, de prendre une décision ou de contester un argument ;
- que les modes de réflexion évalués correspondent aux objectifs d'apprentissage relatifs à la réflexion ayant été définis pour le programme d'études, l'unité ou le cours ;
- que des critères soient élaborés, qu'ils soient directement en rapport avec les caractéristiques de la

réflexion et qu'ils fassent chacun l'objet de commentaires distincts de sorte que le retour d'information renseigne les élèves sur la qualité de leur réflexion ;

- qu'une grille d'évaluation répertoriant les différents niveaux ou normes de compétence en matière de réflexion soit élaborée, et qu'elle comporte des descripteurs adéquats permettant de différencier les différents niveaux.

Deuxième partie du rapport

Cette section analyse le degré d'adéquation entre trois des programmes de l'IB et les principes et les pratiques identifiés dans le premier rapport. Les documents pédagogiques de l'IB ont été analysés afin de déterminer si les divers modes de réflexion y sont mentionnés et, le cas échéant, à quelle fréquence. L'analyse visait également à identifier le niveau de précision de leur description dans les différents types de documents pédagogiques. Les auteurs ont eu recours à quatre matrices de codification pour procéder à l'analyse documentaire : les stratégies/compétences de réflexion, les attitudes de réflexion, la réflexion métacognitive et les convictions relatives aux connaissances.

D'une manière générale, les auteurs suggèrent que l'IB devrait définir plus clairement les compétences de réflexion dans ses documents pédagogiques et procurer des conseils sur la manière de rendre les compétences de réflexion plus explicites et visibles dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe. La seconde partie du rapport fournit un certain nombre de recommandations pour chacun des programmes. Quelques-unes de ces recommandations sont présentées ci-après.

Recommandations

Programme primaire (PP)

En ce qui concerne les buts et les objectifs de la réflexion au sein du PP, les auteurs recommandent à l'équipe en charge du programme d'études de prendre en compte les recommandations suivantes :

- définir plus précisément les compétences de réflexion génériques (transdisciplinaires) existantes afin de faciliter leur intégration dans l'enseignement ;
- utiliser la terminologie propre à la réflexion dans la définition des objectifs, et pas uniquement au sein du PP mais de manière cohérente tout au long du PEI et du Programme du diplôme, y compris dans le cadre de la TdC ;
- élargir la classification de Bloom afin d'y intégrer la résolution de problèmes et la prise de décisions, de manière à établir un lien plus explicite avec les autres modes de réflexion majeurs qui regroupent les trois catégories de la réflexion de haut niveau ;
- explorer plus en profondeur les concepts transdisciplinaires clés favorisant l'enseignement de la réflexion, de manière à renforcer la compréhension de ces concepts par les élèves ;
- identifier les attitudes spécifiques à la réflexion comme objectifs du programme et les distinguer des autres qualités et caractéristiques souhaitables que le programme vise également à développer chez l'apprenant.

Programme d'éducation intermédiaire (PEI)

En ce qui concerne les buts et les objectifs de la réflexion au sein du PEI, les auteurs recommandent à l'équipe en charge du programme d'études de prendre en compte les recommandations suivantes :

- harmoniser les compétences de réflexion comprises dans les approches de l'apprentissage avec

l'approche fondée sur la taxonomie de Bloom et les mots-consignes de l'IB afin de créer un cadre cohérent pour les objectifs relatifs aux compétences de réflexion ;

- définir plus précisément les cadres existants (approches de l'apprentissage ou taxonomie de Bloom) afin de faciliter leur intégration dans l'enseignement ;
- élargir la classification de Bloom afin d'y intégrer la résolution de problèmes et la prise de décisions, de manière à établir un lien plus explicite avec les autres modes de réflexion majeurs qui regroupent les trois catégories de la réflexion de haut niveau ;
- identifier les attitudes spécifiques à la réflexion comme objectifs du programme et les distinguer des autres qualités et caractéristiques souhaitables que le programme vise également à développer chez l'apprenant.

Programme du diplôme

En ce qui concerne les buts et les objectifs de la réflexion au sein du Programme du diplôme, les auteurs recommandent à l'équipe en charge du programme d'études de prendre en compte les recommandations suivantes :

- définir plus précisément les compétences de réflexion génériques comprises dans la taxonomie de Bloom, comme au PP et au PEI, afin de faciliter leur intégration dans l'enseignement ;
- utiliser la terminologie propre à la réflexion dans la définition des objectifs, et ce, de manière cohérente avec la terminologie utilisée au PP et au PEI. Cette recommandation s'applique tout particulièrement au cours de TdC dans lequel la terminologie correspond à celle utilisée pour la connaissance ;
- poursuivre l'élargissement explicite de la classification de Bloom afin d'y intégrer la maîtrise des compétences de résolution de problèmes et de prise de décisions en tant qu'objectifs – comme cela est parfois indiqué à juste titre dans les publications de l'IB relatives au Programme du diplôme – de manière à établir un lien plus explicite avec les autres modes de réflexion majeurs qui regroupent les trois catégories de la réflexion de haut niveau ;
- définir le développement des compétences de réflexion critique comme objectif principal de la TdC, et la résolution créative de problèmes comme objectif principal du programme créativité, action, service (CAS) ;
- identifier les attitudes spécifiques à la réflexion et les distinguer des autres qualités souhaitables que le programme vise également à développer chez l'apprenant.

Références

ABRAMI, P. C., BERNARD, R. M., BOROKHOVSKI, E., WADE, A., SURKES, M. A., TAMIM, R. et ZHANG, D. Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2008, volume 78, numéro 4, pages 1 102 à 1 134.

ANDERSON, L. W. et KRATHWOHL, D. R. (éditeurs). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, États-Unis : Addison Wesley Longman.

BLATCHFORD, P., KUTNICK, P., BAINES, E. et GALTON, M. Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*. 2003, volume 39, numéros 1 et 2, pages 153 à 172.

BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H. et KRATHWOHL, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals handbook 1: Cognitive domain*. New York, États-Unis : David McKay.

JOHNSON, D. et JOHNSON, R. 1994. *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, États-Unis : Prentice-Hall.

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/fr/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.

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

SWARTZ, R. et MCGUINNESS C. 2014. *Developing and assessing thinking skills*. La Haye, Pays-Bas : Organisation du Baccalauréat International.