

RÉSUMÉ DE RECHERCHE

Théorie de la connaissance (TdC) : une exploration des résultats, des bénéfices et des perceptions en matière d'apprentissage



Fondé sur un rapport de recherche préparé pour l'IB par :

David R. Cole, Susanne Gannon, Jacqueline Ullman et Paul Rooney

Université occidentale de Sydney

Juin 2014

Contexte

La présente étude examine l'un des éléments centraux du Programme du diplôme du Baccalauréat International (IB), à savoir le cours de théorie de la connaissance (TdC), dans le contexte australien. Les chercheurs de l'université occidentale de Sydney ont enquêté sur la façon dont les anciens élèves et les élèves actuels du Programme du diplôme de l'IB évaluent leur aptitude à penser de façon critique. L'étude explore également la perception qu'ont les élèves du rôle de la théorie de la connaissance en tant qu'élément favorisant la pensée critique ainsi que la façon dont les enseignants de TdC évaluent leur capacité à enseigner ce cours.

« Le cours de TdC demande aux élèves de mener une réflexion critique et de réfléchir sur le processus cognitif plutôt que d'apprendre un ensemble de connaissances spécifiques. » (IBO 2013, p. 8) Dans ce cours, les élèves étudient des « questions sur la connaissance » et des « assertions » liées à la nature de la connaissance sur l'ensemble du programme d'études (IBO 2013, p. 8). Il s'agit donc d'un cours interdisciplinaire, doté d'une structure ouverte et fondée sur le questionnement, qui ne vise pas à proposer un contenu lourd avec une série de thèmes imposés à étudier.

Quatre études de cas qualitatives et des questions ouvertes tirées de divers instruments d'enquête ont permis de recueillir les opinions d'enseignants, de membres de la direction et d'élèves sur les avantages qu'offre la TdC en matière d'apprentissage. L'étude présente également les problèmes liés à la mise en œuvre du cours que rencontrent certains établissements enseignant le Programme du diplôme. En résumé, l'étude fournit des données importantes sur :

1. les liens entre l'étude du Programme du diplôme et les résultats de l'apprentissage rapportés par les élèves, notamment leur perception de leurs compétences en matière de pensée critique, leur confiance en eux dans le domaine scolaire ainsi que leurs résultats scolaires réels et anticipés ;
2. la perception qu'ont les élèves, les enseignants et les membres de la direction de l'utilité, de l'objectif et du contenu du programme de TdC.

Une étude antérieure sur la perception du Programme du diplôme en Australie et en Nouvelle-Zélande (Coates, Rosicka et MacMahon-Ball 2007) suggérait que le Programme du diplôme permettait d'acquérir des bases excellentes pour développer les compétences scolaires nécessaires à la réussite à l'université, notamment des compétences de pensée critique. L'un des principaux objectifs de la présente étude était d'explorer plus en profondeur cette assertion.

Conduite de la recherche

La présente étude a été réalisée grâce à la participation d'étudiants ayant suivi le Programme du diplôme et d'étudiants venant d'autres programmes, d'une part, et d'enseignants de TdC, de chefs d'établissement et d'élèves de TdC dans des écoles du monde de l'IB, d'autre part. Pour ce qui est du premier groupe de participants, les chercheurs à l'université occidentale de Sydney ont distribué le questionnaire *California Critical Thinking Disposition Inventory* (CCTDI, inventaire des dispositions à la pensée critique)¹ à une cohorte d'étudiants de première année, composée à la fois de diplômés de l'IB et d'étudiants n'ayant pas suivi le Programme du diplôme, afin de procéder à une comparaison. Les scores de ces deux groupes à l'*Australian Tertiary Admission Rank* (ATAR), un

¹ Cet instrument de mesure a été élaboré par une équipe de concepteurs et de statisticiens de l'Insight Assessment (Californie, États-Unis). Il s'agit d'un inventaire utilisé par de nombreuses institutions et validé à l'aide de tests psychométriques. Des exemples de questions figurant dans l'inventaire sont inclus dans l'annexe C du rapport complet dans l'enquête « *University Life* » (La vie à l'université).

instrument permettant de mesurer la conception générale que les élèves ont d'eux-mêmes sur le plan scolaire et un indicateur de leur perception de leurs résultats à l'université, ont également été comparés. Des procédures statistiques ont été utilisées, notamment une analyse des statistiques descriptives, une analyse des facteurs explicatifs pour les échelles nouvellement développées et de multiples analyses de régression.

Concernant le recueil des données dans les établissements scolaires, une enquête a été réalisée auprès des élèves du Programme du diplôme à l'aide de plusieurs instruments de mesure afin d'évaluer leur perception de leur capacité à employer un éventail de compétences de pensée critique. Les enseignants de TdC ont également été interrogés sur la perception qu'ils avaient de leur propre efficacité à enseigner le contenu et les compétences du cours de TdC. Les questions fermées des deux instruments d'enquête ont été soumises à des analyses à deux variables et à plusieurs variables.

Dans une autre composante de l'étude, l'équipe de recherche a interrogé 22 enseignants, animé 8 groupes de réflexion avec des élèves, interrogé 5 membres de la direction, observé 10 leçons de TdC et procédé à une analyse documentaire dans les 4 établissements utilisés pour les études de cas. Le tableau 1 fournit des renseignements sur ces quatre établissements.

L'échantillon total étudié se composait des quatre établissements scolaires des environs de Sydney (Australie) utilisés dans les études de cas ainsi que des 63 écoles du monde de l'IB australiennes dont les enseignants et les élèves ont répondu aux enquêtes (1 338 élèves et 83 enseignants) et de plusieurs cohortes d'étudiants de premier cycle universitaire ayant évalué en ligne leur disposition à la pensée critique par l'intermédiaire du CCTDI et leur confiance en eux sur le plan scolaire à l'aide d'autres instruments de mesure.

Constatations

Compétences de pensée critique des diplômés de l'IB

Les compétences de pensée critique des détenteurs du diplôme de l'IB ($n = 99$) ont été comparées à celles des étudiants n'ayant pas suivi le Programme du diplôme de l'IB au moyen de deux instruments de mesure des compétences de pensée critique : le CCTDI et les sept items de la *Self-Efficacy for Critical Thinking Scale* (SECT, échelle de mesure de l'auto-efficacité en matière de pensée critique).

La somme des moyennes, mesurée sur une échelle de Likert à 4 points allant de « Très confiant(e) » (4) à « Pas du tout confiant(e) » (1), a été utilisée dans toutes les analyses. Les diplômés de l'IB ont rapporté de meilleurs scores à l'évaluation SECT (moyenne = 3,30 ; écart type = 0,38) que les étudiants n'ayant pas suivi le Programme du diplôme (moyenne = 3,08 ; écart type = 0,44), ce qui indique que les anciens élèves de l'IB ont davantage confiance en leur aptitude à utiliser des compétences de pensée critique que les étudiants venant d'établissements qui n'enseignent pas le Programme du diplôme. Sur le plan statistique, cette différence est apparue de façon significative ($t(380) = 4,59$; $p < 0,001$).

Les scores pour chacune des sous-échelles du CCTDI varient de 10 à 60 points, les catégories d'évaluation étant « Faibles » (10 – 29), « Mitigées » (30 – 40), « Positives » (40 – 50) et « Élevées » (50 – 60). Concernant le CCTDI, les scores moyens attribués à chacune des sous-échelles et les résultats globaux étaient plus élevés pour les diplômés de l'IB (voir tableau 2). Malheureusement, l'échantillon utilisé pour cet instrument de mesure était significativement moins important en taille que celui utilisé pour la SECT (diplômés de l'IB : $n = 42$; étudiants n'ayant pas suivi le Programme du diplôme : $n = 126$). Par conséquent, ces constatations ne peuvent être considérées comme représentatives.

Descrip- teur	Établis- sement 1	Établis- sement 2	Établis- sement 3	Établis- sement 4
Périphé- rique/ Urbain	Périphé- rique	Urbain	Périphé- rique	Urbain
Religieux/ Laïque	Religieux	Laïque	Religieux	Religieux
Mixte / Garçons ou filles	Mixte	Mixte	Pour garçons	Pour filles
Public/Privé	Privé	Privé	Privé	Privé
% d'élèves se trouvant dans le quartile socio- écono- mique le plus favorisé	49 %	98 %	68 %	70 %

Tableau 1 – Caractéristiques des établissements utilisés dans les études de cas

Dispositions	Anciens élèves du Programme du diplôme	Moyenne (écart type)
Recherche de la vérité	Oui	37,02 (5,88)
	Non	35,00 (6,33)
Ouverture d'esprit	Oui	43,48 (5,41)
	Non	42,85 (5,42)
Curiosité	Oui	48,17 (6,45)
	Non	46,96 (6,35)
Esprit d'analyse	Oui	44,95 (5,39)
	Non	44,75 (5,02)
Esprit systématique	Oui	39,74 (6,59)
	Non	38,91 (6,78)
Confiance en matière de raisonnement	Oui	45,93 (5,96)
	Non	43,75 (6,12)
Maturité au niveau du jugement	Oui	41,98 (7,06)
	Non	41,90 (6,35)
Résultats globaux au CCTDI	Oui	300,95 (30,05)
	Non	293,98 (27,75)

N.B. : anciens élèves du Programme du diplôme (n = 42) ; étudiants ayant suivi un autre programme (n = 126)

Tableau 2 – Différences entre les moyennes obtenues au CCTDI par les diplômés de l'IB et les étudiants venant d'un autre programme

Il a également été demandé aux étudiants en première année à l'université de renseigner trois indicateurs supplémentaires de réussite dans le postsecondaire : (1) leur score ATAR, (2) une échelle de mesure comprenant 10 items évaluant leur conception générale d'eux-mêmes sur le plan scolaire (Marsh 1992), et (3) un indicateur à 6 items de leur perception de leurs résultats dans l'enseignement supérieur. Les items de l'échelle *Academic Self-Concept* (ASC, conception de soi sur le plan scolaire) ont été mesurés à l'aide d'une échelle de Likert à 8 points, allant de « Absolument faux » (1) à « Absolument vrai » (8). Les items utilisés pour mesurer les résultats à l'université ont été évalués sur une échelle à 4 points allant de « Tout à fait d'accord » (4) à « Pas du tout d'accord » (1).

Les scores moyens obtenus par les diplômés de l'IB à ces trois instruments de mesure ont été comparés à ceux des étudiants venant d'autres programmes. Il apparaît que les élèves du Programme du diplôme ont obtenu de meilleurs scores à chacun de ces indicateurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. De plus, les différences entre les résultats moyens des deux groupes étaient statistiquement significatives (voir tableau 3), et ce, pour chacun de ces i

instruments de mesure. Les étudiants de première année qui ont suivi le Programme du diplôme ont obtenu de meilleures moyennes à l'ATAR à la fin de leurs études secondaires que leurs pairs n'ayant pas suivi le programme de l'IB, et ont ainsi bénéficié d'une plus grande liberté pour choisir l'université qu'ils allaient intégrer. Les anciens élèves de l'IB ont également indiqué de meilleurs scores à l'autoévaluation de leur réussite dans l'enseignement supérieur, tant en ce qui concerne la conception qu'ils ont d'eux-mêmes sur le plan scolaire que leurs résultats anticipés à l'université en matière de notes et de réussite.

Instrument de mesure	Établissement secondaire	N	Moyenne (écart type)	Comparaison des moyennes
Score ATAR	Programme du diplôme	94	94,13 (6,79)	t(290) = 4,76* p < 0,001
	Autres programmes	267	89,29 (12,07)	
Conception générale de soi sur le plan scolaire (échelle de 10 items)	Programme du diplôme	99	6,25 (0,96)	t(380) = 4,24* p < 0,001
	Autres programmes	283	5,75 (1,02)	
Résultats anticipés à l'université (échelle de 6 items)	Programme du diplôme	99	3,43 (0,43)	t(380) = 2,25* p < 0,001
	Autres programmes	283	3,32 (0,47)	

N.B. : l'astérisque (*) indique une différence statistique significative

Tableau 3 – Différences entre les moyennes de l'ATAR, l'ASC et des résultats anticipés à l'université, par cohorte

Compétences de pensée critique des élèves suivant actuellement le Programme du diplôme

La *Critical Thinking Strategies Scale* (CTSS, échelle de mesure des stratégies de pensée critique) comporte 14 items. Elle a été présentée à une cohorte d'élèves suivant actuellement le cours de TdC en Australie afin d'évaluer comment ces derniers percevaient leur utilisation des stratégies de pensée critique face à de nouvelles informations. Les compétences mentionnées dans l'enquête ont été définies à partir des principaux indicateurs permettant d'évaluer l'aptitude à faire preuve de pensée critique. Les items ont été mesurés sur une échelle de Likert à 7 points, allant de « Extrêmement probable » (7) à « Peu probable » (1) avec un point médian « Modérément probable » (4). Le score moyen des élèves à la CTSS était de 4,73 (écart type de 1,08), avec un score de fiabilité de 0,94, ce qui indique une excellente fiabilité entre les items pour cet instrument de mesure. En moyenne, les élèves ont considéré qu'il était

« modérément probable » qu'ils emploient un éventail de compétences de pensée critique, tel que mesuré dans la CTSS.

Les élèves de 12^e année ont rapporté un score moyen significativement plus élevé sur le plan statistique dans l'ensemble de cette échelle, ainsi qu'à 11 des 14 items, ce qui indique une amélioration de leurs compétences de pensée critique entre la 11^e année et la 12^e année.

Un instrument supplémentaire de mesure de la pensée critique, la sous-échelle *Critical Thinking* (CT, pensée critique), a également été présenté aux élèves suivant actuellement le cours de TdC. La CT se compose de 5 items mesurés à l'aide d'une échelle de Likert à 7 points, allant de « Me correspond parfaitement » (7) à « Ne me correspond pas du tout » (1), avec un point médian « Me correspond modérément » (4). À l'instar des autres instruments de mesure décrits précédemment, le score moyen des élèves de 12^e année à la sous-échelle CT (M = 4,69 ; écart type = 1,15) était plus élevé que celui de leurs pairs en 11^e année (M = 4,48 ; écart type = 1,22), l'année apparaissant avoir une incidence significative ($t(1240) = 3,04 ; p < 0,01$). Le score de la cohorte de 12^e année était modérément plus proche de l'extrémité supérieure de l'échelle de mesure.

En somme, les constatations quantitatives révélaient une amélioration évidente des compétences de pensée critique entre les deux années successives du Programme du diplôme (la 11^e année et la 12^e année). De plus, les élèves en deuxième année du Programme du diplôme ont rapporté une probabilité plus élevée d'utiliser un éventail varié de compétences de pensée critique.

Perception du rôle de la TdC en tant qu'élément favorisant les compétences de pensée critique

L'analyse des données des enquêtes réalisées dans les établissements a révélé que les élèves n'étaient pas convaincus du rôle de la TdC dans le développement des compétences de pensée critique. Les chercheurs ont demandé aux élèves d'indiquer quelle était l'incidence du cours de TdC sur deux résultats distincts liés à ce cours : les compétences de vie et les compétences de pensée critique. Concernant les items portant sur les compétences de vie, les élèves devaient indiquer s'ils croyaient ou non que le contenu du cours de TdC les préparait à la vie de tous les jours dans le « monde réel ». En d'autres termes, ils devaient indiquer si ce cours avait une applicabilité concrète (exemple d'item : « Le contenu du cours de TdC m'a aidé(e) à résoudre des problèmes de la vie quotidienne »). Les items spécifiquement liés aux compétences de pensée critique portaient sur des compétences/actions fondamentales associées à la pensée critique (exemple d'item : « Suivre le cours de TdC m'a

enseigné à penser de façon critique au lieu d'accepter passivement de nouvelles informations »). Chacun de ces items était mesuré à l'aide d'une échelle de Likert à 7 points, allant de « Tout à fait d'accord » (7) à « Pas du tout d'accord » (1), avec un point médian neutre « Ni d'accord, ni pas d'accord » (4).

Perception des résultats du cours de TdC	Nombre d'items	Score moyen (écart type)	Comparaison des moyennes (11 ^e et 12 ^e années)	Coef. alpha de Cronbach (α)
Compétences de vie	3	Ensemble de la cohorte : 3,76 (1,36)	$t(1231) = 1,81$ $p = 0,70$	0,84
		11 ^e année : 3,71 (1,29)		
		12 ^e année : 3,85 (1,41)		
Compétences de pensée critique	8	Ensemble de la cohorte : 4,35 (1,27)	$t(1240) = 3,79$ $p < 0,001^*$	0,93
		11 ^e année : 4,23 (1,25)		
		12 ^e année : 4,50 (1,27)*		

N.B. : nous avons éliminé les cas où des données étaient manquantes (n = 1 242) ; l'astérisque () indique une différence statistique significative.*

Tableau 4 – Perception des résultats du cours de TdC (différences entre les moyennes des élèves des deux années du Programme du diplôme)

Les scores des élèves du cours de TdC de 11^e année et ceux des élèves de 12^e année à ces deux variables ont été comparés. Tel qu'indiqué dans le tableau 4, les scores moyens concernant la perception de l'incidence du cours sur les compétences de vie se situaient juste en-dessous du point médian et tendaient vers le désaccord, indiquant que, dans l'ensemble, les élèves n'étaient pas d'accord sur le fait que la TdC avait une incidence directe sur leurs compétences de vie, telles que mesurées par les trois items de l'enquête. En moyenne, les élèves de 12^e année (M = 3,85 ; écart type = 1,41) étaient plus proches du point

médian que leurs pairs en 11^e année (M = 3,71 ; écart type = 1,29). Les scores globaux à la variable de pensée critique se situaient eux juste au-dessus du point médian et tendaient vers l'accord. Les scores des élèves de 12^e année (M = 4,50 ; écart type = 1,27) étaient significativement plus élevés sur le plan statistique que ceux de leurs pairs en 11^e année (M = 4,23 ; écart type = 1,25), tel qu'indiqué dans le tableau 4.

Perception du cours de TdC chez les enseignants et les élèves

La confiance des enseignants quant à leur capacité à enseigner le contenu et les compétences du cours de TdC était l'un des aspects étudiés dans la présente étude. L'échelle *Theory of Knowledge Teachers' Self-Efficacy Beliefs* a servi à mesurer la confiance des enseignants quant à leur capacité à enseigner efficacement la TdC. Les enseignants ont obtenu des scores moyens plus élevés aux items liés à la pensée critique (moyenne = 8,94 [1,44]), la remise en question des hypothèses (moyenne = 8,81 [1,71]) et la prise de conscience des systèmes interdépendants (moyenne = 8,73 [1,55]). Il est intéressant de remarquer que les scores les plus faibles concernaient l'efficacité des enseignants dans les domaines de l'évaluation, notamment l'utilisation des « stratégies d'évaluation variées » (moyenne = 7,89 [1,84]) et « l'évaluation de la compréhension des élèves » (moyenne = 8,01 [1,81]). De façon générale, les enseignants ont indiqué être très confiants quant à leur aptitude à enseigner la TdC, cette confiance étant liée à leurs années d'étude ainsi qu'au nombre d'années au cours desquelles ils ont enseigné le cours.

Les enseignants de TdC ont également été interrogés sur la façon dont les autres membres du personnel de leur établissement percevaient ce cours. Cet item a permis de recueillir 71 réponses indépendantes. Si un petit groupe d'enseignants de TdC a rapporté que le cours était perçu de façon strictement positive par le personnel ($n = 13$), la grande majorité d'entre eux a fourni des réponses mitigées. Un nombre remarquable de réponses ($n = 19$) faisait état du sentiment de « mystère » qui entourait le cours de TdC pour le personnel extérieur à cette matière, soulignant ainsi un manque de compréhension du cours. Parmi les enseignants qui ont rapporté une perception négative du cours ($n = 14$), beaucoup suggéraient que les autres membres du personnel ne voulaient pas enseigner le cours de TdC qui était perçu comme une charge supplémentaire de travail « inutile » étant donné que la TdC ne contribuait que faiblement à la note finale globale du diplôme de l'IB.

De même, l'étude a permis de recueillir des réponses variées dans les quatre établissements utilisés pour les études de cas, dont certaines faisaient écho aux constatations de l'enquête, comme le montre le tableau 5.

Perceptions positives	Perceptions négatives
La TdC fait partie intégrante de tout ce que nous enseignons (s'applique également à la question de recherche 3).	Il est très difficile d'évaluer pleinement la TdC.
La TdC fait partie de notre programme religieux.	Beaucoup de membres du personnel sont sceptiques quant aux avantages de la TdC.
La TdC permet de débattre de la citoyenneté.	La rédaction d'un essai de TdC est une compétence particulièrement difficile à maîtriser.
Certains enseignants prennent un réel plaisir à contester les connaissances qu'ils enseignent.	Certains enseignants peuvent trouver difficile de comprendre la pédagogie adaptée à la TdC.
La TdC s'apparente à la découverte d'un processus de réflexion naturel.	La TdC devrait être davantage reliée au [programme créativité, action, service] (cette perception s'applique également à la question de recherche 3).
De bonnes leçons de TdC fournissent un exemple de réflexion efficace aux élèves.	
De bonnes leçons de TdC rendent les problèmes liés à la connaissance plus concrets pour les élèves.	

Tableau 5 – Perceptions positives et négatives de la TdC rapportées par les enseignants des établissements utilisés pour les études de cas.

Les constatations de ces études de cas suggéraient également des perceptions variées de la TdC chez les élèves. Certains élèves ont indiqué que la TdC les avait beaucoup aidés dans leurs études au sein du Programme du diplôme, en leur apportant une compréhension de plusieurs questions sur la connaissance et en leur permettant de développer leurs compétences d'analyse et de réflexion. Les perceptions négatives des élèves portaient principalement sur le fait que le cours reposait trop sur des discussions vagues et circulaires ainsi que sur le manque de pertinence de certaines leçons et l'absence de but. De façon générale, les élèves ont exprimé des points de vue mitigés quant aux avantages perçus de la TdC.

Influence de la TdC sur les autres matières

Enfin, plusieurs items de l'enquête auprès des enseignants portaient sur la relation entre le programme d'études

de la TdC et les autres disciplines étudiées par les élèves du secondaire. Les enseignants ont notamment décrit le lien fondamental qui unissait les aspects essentiels du programme d'études de la TdC – en particulier, les compétences de pensée critique, les compréhensions philosophiques et l'accent sur « le savoir » en tant que processus actif – et d'autres disciplines du Programme du diplôme. De plus, ils étaient conscients du fait que le contenu du programme d'études de la TdC se prêtait naturellement à l'intégration dans d'autres matières et ils étaient convaincus qu'il **devait** être lié à d'autres matières. Par exemple, un enseignant a fait la remarque suivante :

« Je mets au défi mes élèves d'interroger leurs enseignants sur les hypothèses et le niveau de vérité de leurs cours. La TdC est essentielle pour acquérir une compréhension plus profonde et plus efficace des autres matières. »

Les participants ont toutefois indiqué qu'il était parfois difficile d'obtenir de leurs collègues enseignant d'autres disciplines qu'ils établissent ces liens dans leur salle de classe. L'analyse des études de cas suggérait que les quatre établissements étudiés n'établissaient pas tous des liens explicites entre la TdC et les autres matières du Programme du diplôme. En effet, si certains considéraient comme une priorité à l'échelle de l'établissement d'établir une connaissance commune de la TdC, d'autres ont rapporté une réticence de la part des enseignants des autres disciplines à se familiariser avec le contenu et les approches pédagogiques du cours de TdC.

La recherche qualitative a permis d'identifier une autre difficulté : les enseignants et les membres de la direction peinent à trouver un équilibre entre les exigences rigoureuses du Programme du diplôme et le besoin de consacrer suffisamment de temps à l'étude de la TdC pour que les élèves puissent comprendre correctement la TdC et les six autres matières.

Discussion

La présente étude vient soutenir la proposition avancée par Coates, Rosicka et MacMahon-Ball, selon laquelle le Programme du diplôme favorise l'acquisition de compétences utiles à la réussite à l'université, telles que la pensée critique. Les élèves suivant actuellement le Programme du diplôme ont rapporté être susceptibles d'utiliser des compétences de pensée critique dans des situations variées. L'étude a également révélé une augmentation de ces compétences de la 11^e à la 12^e année. En outre, les diplômés de l'IB ont généralement obtenu de meilleurs scores au CCTDI que les étudiants n'ayant pas suivi le Programme du diplôme. De même, ils ont rapporté des scores plus élevés que les élèves suivant actuellement le Programme du diplôme pour l'autoévaluation de leur

conception d'eux-mêmes sur le plan scolaire et les résultats anticipés à l'université.

Parallèlement, des preuves indiquent que les élèves du Programme du diplôme n'ont pas pleinement conscience de la valeur du cours de TdC. Ils n'ont accordé que peu de valeur à ce cours pour les « compétences de vie » et ils n'étaient que légèrement d'accord sur le fait que la TdC contribuait au développement des compétences de pensée critique. Certains d'entre eux ont également critiqué le fait que le cours reposait trop sur des discussions vagues et circulaires en classe. Entre autres difficultés, les enseignants du cours ont rapporté une intégration insuffisante de la TdC dans les autres matières ainsi qu'un manque de compréhension et de soutien de la part des autres enseignants. Ces aspects doivent faire l'objet d'une plus ample réflexion afin de renforcer l'influence et l'efficacité du cours de TdC.

Recommandations

Les recommandations suivantes émergent des constatations de l'étude.

- Il est souhaitable d'encourager l'intégration de la TdC dans toutes les disciplines en :
 - fournissant un perfectionnement professionnel aux enseignants sur l'enseignement de la pensée critique ;
 - demandant aux enseignants de réfléchir aux questions sur la connaissance actuelles dans leur domaine ;
 - organisant des discussions régulières au sein du personnel et en proposant des exemples de façons d'utiliser les leçons de TdC dans l'ensemble des disciplines ;
 - établissant une collaboration entre les enseignants de TdC, les coordonnateurs du programme CAS et les superviseurs du mémoire afin de créer des liens de soutien mutuel ;
 - fournissant un guide facilement accessible et compréhensible sur les avantages de la TdC à tous les membres des écoles du monde de l'IB.
- Il est souhaitable d'instituer des méthodes d'évaluation formative concises et bien construites pour la TdC et les compétences de pensée critique nécessaires à la réussite dans le Programme du diplôme.
- Il est souhaitable de développer une compréhension plus détaillée de la façon dont les élèves peuvent améliorer leurs compétences de pensée critique tout au long des leçons de TdC.
- Il est souhaitable de développer des réseaux

internationaux d'écoles du monde de l'IB qui analysent et discutent de problèmes de connaissance en adoptant divers points de vue politiques, culturels et sociaux.

- Il est souhaitable de commencer une revue ou un blog consacrés à la théorie de la connaissance et à la pensée critique dans lesquels les élèves de divers établissements, pays et continents pourront échanger sur la TdC.
- Il est souhaitable d'utiliser des textes adaptés à la TdC et des documents de support de haute qualité afin d'élaborer des plans de leçons intéressants et de permettre des discussions structurées en classe.

Références

COATES, H., ROSICKA, C. et MACMAHON-BALL, M. 2007. *Perceptions of the International Baccalaureate Diploma Programme among Australian and New Zealand Universities*. Canberra, Australie : Australian Council for Educational Research.

ORGANISATION DU BACCALaurÉAT INTERNATIONAL. 2013. *Guide de théorie de la connaissance*. Cardiff, Royaume-Uni : Organisation du Baccalauréat International.

MARSH, H.W. 1992. *Self-Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur (Nouvelle-Galles du Sud), Australie : University of Western Sydney, Faculty of Education.

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/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 :

COLE, D.R., GANNON S., ULLMAN J. et ROONEY P. 2014. *Theory of knowledge (TOK): Exploring learning outcomes, benefits and perceptions*. Bethesda (Maryland), États-Unis : International Baccalaureate Organization.