

THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

Pour garantir le succès de leurs élèves, il est fortement recommandé aux établissements de veiller à ce que l'ensemble de leurs enseignants de la TdC, ainsi que le coordonnateur du Programme du diplôme, lisent attentivement ce rapport.

Il est également à nouveau conseillé aux enseignants de se reporter à notre publication « Comprendre les problèmes de la connaissance » (sur le CPEL) qui clarifie le concept essentiel de ce qu'est un 'problème de la connaissance'. Le terme 'problème de la connaissance' continuera d'être utilisé pour les sessions restantes du programme de la TdC actuel, c'est-à-dire pour les candidats des sessions de novembre 2013, mai 2014 et novembre 2014.

Le nouveau programme, que suivront les candidats de la session de mai 2015, utilisera désormais le terme « questions sur la connaissance » ; vous trouverez des explications plus détaillées à ce propos dans le nouveau Guide pédagogique et dans le Matériel de soutien pédagogique (également sur le CPEL).

Seuils d'attribution des notes finales par matière

Pour cette session, les seuils ont été abaissés de 1 point pour toute la gamme de notes.

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme de notes :	0-16	17-27	28-36	37-46	47-60

Synthèse statistique

	Mai 2012	Mai 2013	% de changement
Anglais	51 666	55 594	7,60%
Français	545	589	8,07%
Espagnol	3551	3916	10,27%
Allemand	28	39	39,28%
Chinois	291	349	19,93%
Total des candidats	56 081	60 487	7,85%

Section 1 : Essais

Seuils d'attribution des notes finales par composante

Pour cette session, les seuils ont été rabaissés de 1 point pour toute la gamme de notes ; ce changement s'appliquera à tous les seuils de notes pour cette session. Vous trouverez quelques explications importantes à ce sujet dans la partie 'Remarques générales' ci-dessous.

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme de notes :	0-8	9-15	16-21	22-28	29-40

Examineurs

Nous remercions les 285 examinateurs qui ont évalué les essais TdC de cette session, et dont les contributions individuelles constituent les bases de cette partie du rapport pédagogique. Nous citerons directement les commentaires d'un grand nombre d'entre eux dans les pages suivantes. Dans un document tel que celui-ci, ces observations ont tendance à se focaliser sur les faiblesses des travaux évalués ; cependant, les succès enregistrés lors de chaque session méritent toujours d'être reconnus. Un évaluateur a décrit ses réactions lors de son expérience de notation de la façon suivante : « Il est très encourageant de constater avec quelle finesse et quelle intelligence certains candidats ont exploré des concepts aussi complexes que ceux de certitude, de paradoxe et de perspectives – cela me remplit d'optimisme pour les générations futures. » Les enseignants qui souhaitent devenir examinateurs peuvent se rendre sur <http://www.ibo.org/informationfor/examiners/> pour de plus amples informations (ils doivent cependant disposer d'une expérience préalable de deux ans d'enseignement de la TdC). Bien souvent, les enseignants en tirent un grand profit à la fois en termes de leur propre compréhension du programme et des connaissances que cela leur permet d'acquérir sur les forces et les faiblesses de leurs candidats.

Remarques générales

De nombreux examinateurs ont été déçu du niveau des essais lors de cette session, ce qui se traduit par des commentaires tels que :

- « (J'ai eu à corriger) un grand nombre d'essais insatisfaisants durant cette session. »
- « Dans l'ensemble, ces essais sont les plus médiocres que j'ai eu à évaluer au cours des dix dernières années. »
- « Les bonnes surprises ont été bien moins fréquentes que ce que j'aurais espéré. »
- « J'ai trouvé les essais bien moins bons cette année que l'année dernière, ce qui est dû en grande partie au fait que les candidats n'ont pas réellement répondu aux questions. »

L'équipe d'examineurs superviseurs s'est penchée sur les divers facteurs qui pourraient expliquer cette situation.

Tout au long de l'année dernière, un grand nombre de changements ont pris effet en ce qui concerne les processus de rédaction et d'évaluation des essais TdC, notamment :

- la réduction de chaque liste de sujets imposés, qui sont passés de 10 à 6
- la présence d'une liste de sujets différente pour chaque session d'examen
- les nouvelles dates de publication de chaque liste de sujets six mois avant la date de soumission butoir.

Ces changements ont été introduits de façon cohérente afin :

- d'assurer une situation d'équité en matière de disponibilité des sujets entre les candidats de la session de mai et ceux de la session de novembre (en particulier pour ceux de la session de novembre qui ne les recevaient que 6 mois plus tard par rapport à ceux de la session de mai)
- d'assurer une situation d'équité en termes de rétroaction entre les établissements pour les sessions de mai et de novembre (permettant ainsi de rédiger un nouveau rapport pédagogique pour chaque session et de le distribuer aux établissements aux alentours du début de l'année scolaire, pour que ceux qui pratiquent une session d'examens en novembre n'aient plus à l'attendre 6 mois)
- de réduire le risque de proposer des sujets de niveaux de difficulté différents dans un même jeu de questions et de compromettre ainsi la fiabilité de l'évaluation
- de permettre aux examinateurs de disposer de notes de préparation pour chaque sujet et de mieux apprécier ainsi la plage de réponses appropriées, et de les mettre à disposition des établissements pour pouvoir donner des conseils et orientations aux cohortes de candidats suivantes (N.B. l'intention ici étant de les publier sur le CPEL dès la fin de la session)
- de mettre l'accent sur le fait que les établissements doivent enseigner la TdC comme un cours complet et bien équilibré plutôt que comme une préparation continue limitée à des questions d'évaluation déjà connues.

Ces changements ont été annoncés bien à l'avance et tous ceux concernés auraient dû largement avoir le temps de s'y adapter. Il est cependant possible qu'ils aient pu avoir un effet légèrement délétère sur la qualité des essais lors de cette présente session du fait que certains établissements n'auraient pas procédé aux ajustements nécessaires par rapport à leurs pratiques internes. De plus, certains aspects de quelques sujets proposés lors de cette session ont pu être à l'origine de difficultés supplémentaires et inopinées pour les candidats ; nous les évoquerons plus loin pour chaque sujet.

De façon générale, nous avons considéré que ces facteurs justifiaient une légère baisse des seuils pour toutes les gammes de notes. Cette modification ne s'applique qu'à cette session ; l'équipe d'examineurs superviseurs les réexaminera pour chaque session restante du

programme actuel, en se servant par défaut de ceux définis avant le programme M13. Cela permettra de vérifier le niveau de difficulté des listes de sujets pour chaque session.

Les examinateurs qui notent les essais en anglais et en espagnol ont constaté d'importantes différences de niveau. Ceux rédigés en anglais sont en général de qualité nettement supérieure. Le fait que de nombreux essais rédigés dans cette langue ne l'ont pas été par des élèves anglophones – contrairement à ceux rédigés en espagnol – indique que l'on ne peut pas attribuer cette différence aux compétences linguistiques des élèves. C'est en effet plutôt le niveau du contenu des essais qui est très différent ; en effet, un trop grand nombre de ceux rédigés en espagnol démontre une bien faible compréhension du cours de TdC. Ces établissements semblent ainsi enseigner la TdC de façon trop « philosophique » et, de ce fait, les essais de leurs candidats restent très abstraits et théoriques, ou bien se contentent de paraphraser les opinions de philosophes. Il leur faudra donc se concentrer davantage sur la nature des domaines et des modes de la connaissance, ainsi que sur les problèmes de la connaissance qu'ils peuvent soulever. Souvent, ces établissements semblent avoir quasiment ignoré le 'Guide pédagogique de la TdC' qui est pourtant le document de référence officiel pour le programme. Il est donc nécessaire qu'ils prennent la TdC plus au sérieux car, actuellement, ils ne rendent pas vraiment service à leurs élèves.

L'on demande ainsi à tous les établissements qui viennent de rejoindre le Programme du diplôme d'accorder une attention toute particulière aux exigences de l'essai TdC. Il est instamment demandé à tous ceux qui obtiennent des résultats décevants dans cette matière de profiter de quelques-unes des initiatives de développement professionnel actuellement disponibles, en particulier nos ateliers virtuels ou ceux en face à face, animés par des spécialistes expérimentés.

Présentation des essais

Une fois encore, il est demandé aux candidats et aux établissements de respecter les exigences suivantes afin de contribuer au bon déroulement du processus d'évaluation :

- veiller à ce que les candidats utilisent un double interligne et une taille de police de 12
- n'utiliser que des polices 'standard' telles que Times New Roman, Calibri ou Arial
- utiliser les marges par défaut, sans y rajouter de bordures
- recopier le sujet imposé au tout début de l'essai tel qu'il est formulé sur la liste
- éviter d'utiliser une page de couverture (par exemple avec le logo de l'IB ou de l'établissement), ce qui est inutile
- bien prendre note du nombre limite de mots imposé pour l'essai TdC – le décompte de mots exact doit être indiqué lors du téléchargement.

Malheureusement, lors de cette session, les examinateurs se sont souvent plaints du manque de respect de la première de ces consignes. Les essais sans double interligne compliquent énormément la notation, ce qui pourrait facilement être évité ; cela gêne la lecture et empêche d'insérer des commentaires pourtant utiles au processus d'évaluation. Nous

recommandons vivement aux enseignants de rappeler à leurs candidats que, en cas de non-respect de cette consigne, les examinateurs risqueraient d'être mal disposés à leur égard.

Niveau et qualité des conseils donnés par les enseignants

Si l'on doit noter que certains essais semblent démontrer que les élèves ont bénéficié de conseils avisés de leurs enseignants quant au « décryptage » des sujets, de nombreux examinateurs s'inquiètent à nouveau de constater que si certains ont été trop aidés, d'autres l'ont été de façon inappropriée :

- « J'ai corrigé de nombreux essais calqués de toute évidence sur un modèle appris par cœur et illustrés d'exemples stéréotypés. »
- « Il semble que de nombreux candidats aient eu pour consigne de rédiger leur essai de façon 'pré-formatée' : reformulez la question, définissez les termes au moyen du dictionnaire, énoncez un problème de la connaissance, et, à un moment ou un autre, introduisez de force un exemple tiré d'une quelconque expérience personnelle non-scolaire... »

Un nombre encore plus conséquent d'élèves ne semble avoir bénéficié d'absolument aucun conseil :

- « Il est très évident que bien souvent les candidats n'ont bénéficié d'aucune aide : on les a laissés parler pour ne rien dire et, même si c'était de façon personnelle, leur essai ne ressemblait en rien à un argumentaire. »
- « De nombreux candidats n'ont compris la question que superficiellement et leurs essais ressemblaient plutôt à des brouillons. »
- « Quel dommage de constater qu'un grand nombre d'essais auraient pu obtenir de meilleures notes si leurs auteurs avaient bénéficié de quelques conseils ou recommandations simples de leurs enseignants. »
- « Comme lors des précédentes sessions, on constate un manque flagrant de prise en charge de la part des enseignants dans le cas des essais les plus médiocres, ce qui a des implications quant aux normes qu'appliquent certains établissements en matière d'enseignement et de programmes de la TdC. »

Cette absence de conseils ne se traduit pas seulement par une mauvaise construction des essais mais également par des choix personnels peu judicieux quant au sujet choisi. » À première vue, les candidats trouvent certains sujets plus attirants que d'autres mais, bien souvent, cette affinité initiale s'est avérée de mauvais conseil. Comme le nouveau programme concerne les premiers examens en mai 2015, nous incitons les enseignants à lire le passage (pages 56) du **nouveau** guide pédagogique afin de mieux comprendre le degré et le type d'aide permis et encouragés.

Plusieurs examinateurs ont noté que, lors de cette session, la plus grande partie des essais ne contenait que le nombre minimum de mots autorisé, comme si les candidats s'étaient simplement contentés du strict minimum pour satisfaire aux exigences du Programme du diplôme pour le cours de TdC. Cela est non seulement décevant mais exerce de plus une

« pression à la baisse » sur les résultats du fait qu'il est très difficile de rédiger un essai de qualité en 1200 mots seulement. Nous espérons que, en retirant du nouveau programme ce nombre minimum de mots requis, les futurs candidats seront incités à cibler le chiffre maximal, qui reste fixé à 1600 mots.

Le nombre décourageant de candidats qui ont rédigé leur essai en réponse à une question de la liste de la session novembre 2012 démontre que certains établissements n'ont pas suffisamment pris en compte les changements apportés au cours de TdC (voir la page 2 de ce rapport). L'équipe d'évaluation s'est efforcée d'éviter de pénaliser ces candidats du fait que cela était probablement dû au fait que leur enseignant et leur établissement les avaient mal conseillés. Nous espérons cependant que de telles erreurs ne se reproduiront pas à l'avenir, car ce sont les candidats eux-mêmes qui risqueront d'en subir les conséquences lors des futures sessions.

Traitement des problèmes de la connaissance

Dans ce domaine, certains examinateurs ont noté quelques progrès :

- « La plupart du temps, les candidats ont su bien utiliser le sujet imposé comme problème de la connaissance central pour leur essai. »
-
- « Lors de cette session, contrairement aux précédentes, les candidats n'ont pas ouvertement présenté des problèmes de la connaissance dans leur introduction, mais ont su les intégrer lors du développement de leur essai.
-
- Dans une large mesure, ceux-ci ont réellement traité de problèmes de la connaissance, même si peu l'ont fait de façon systématique. »
- « Je constate que de plus en plus de candidats mentionnent expressément des problèmes de la connaissance. Dans de tels cas, la discussion a bien plus tendance à rester focalisée. Cependant, ils sont encore trop nombreux à reformuler la question et à ne traiter que ce seul et unique problème de la connaissance. »

D'autres examinateurs ont tenu à souligner que :

- « Certains candidats semblent avoir eu pour consigne de reformuler le sujet sous la forme d'un problème de la connaissance puis d'organiser leur travail autour de ce seul thème. De ce fait, quelquefois, leur essai était totalement hors sujet. L'on devrait ainsi plutôt leur recommander de ne traiter que les problèmes de la connaissance nécessaires pour répondre de façon complète au sujet imposé. »
- « La transition du sujet imposé aux problèmes de la connaissance est un exercice périlleux. Les sujets sont rédigés de façon à évoquer un ensemble immédiat de problèmes de la connaissance que l'on doit absolument traiter dans la réponse. Souvent les candidats ne proposent que des « problèmes de la connaissance » dont on ne sait pas vraiment si ce sont des questions ou des réponses – et qui, bien souvent, en fin de compte, n'en sont pas vraiment. C'est là un point qui demande encore énormément d'attention. »
- « Une fois encore, un nombre important de candidats semble avoir eu pour consigne d'introduire un problème de la connaissance personnel qui n'est qu'indirectement lié

au sujet imposé. Celui-ci est parfois ensuite abandonné (ce qui est généralement une bonne chose) mais, quelques fois, l'essai se retrouve hors sujet du fait de tels faux-fuyants. »

Comme nous l'avons noté dans le précédent rapport pédagogique, il est possible que la présentation explicite des problèmes de la connaissance que l'on y propose depuis quelques années ait contribué aux malentendus à l'origine de ces difficultés. Nous ne voyons pourtant qu'à illustrer au moyen d'exemples ce que pourraient être des problèmes de la connaissance pertinents. À la lumière des commentaires ci-dessus, l'on pourrait effectivement considérer que, de ce point de vue, cela a permis d'améliorer la qualité des essais.

Il est ainsi désormais essentiel de veiller à ce que les candidats et leurs enseignants comprennent que ces problèmes de la connaissance (comme ceux que l'on peut trouver dans les 'Commentaires sur des sujets spécifiques' ci-dessous) sont des questions que les candidats pourraient aborder lorsqu'ils cherchent à développer le fil de leur analyse. On pourrait ainsi les considérer comme autant de tremplins qui leur permettent de « rebondir » et d'explorer le sujet imposé ; ils ne doivent cependant jamais sembler être à l'origine de l'analyse elle-même. Il devrait en effet toujours être possible de retracer leur point de départ au sujet imposé lui-même.

Les examinateurs sont unanimes à penser que, pour cette session, les enseignants ont accordé une certaine attention à ce problème (et en particulier au paragraphe de présentation) mais qu'il ne faudrait surtout pas la relâcher.

Une fois que les candidats auront compris la nécessité de proposer des problèmes de la connaissance et de les relier au sujet imposé qu'ils auront choisi, ils devront procéder à leur analyse. Trop souvent, même les meilleurs problèmes de la connaissance sont seulement décrits ou présentés de façon à laisser penser que le candidat considère que les réponses sont évidentes, comme si elles étaient l'aboutissement d'un processus de réflexion plutôt que l'une de ses premières étapes :

- « Si les candidats parviennent à extraire, identifier et présenter les problèmes de la connaissance un peu mieux chaque année, ils éprouvent toujours autant de difficultés à élaborer une discussion suffisamment approfondie à leur propos. »
- « Du fait de la nature et de la forme mêmes des problèmes de la connaissance, les candidats ont tendance à tenir des propos purement rhétoriques, ou bien à se contenter de les formuler sans les développer ni y répondre. »

Cette faiblesse est certainement en partie responsable du fait que, comme l'observent depuis toujours les examinateurs, les notes les plus basses sont systématiquement celles correspondant au critère C de notre outil d'évaluation. L'on encourage ainsi les enseignants à multiplier durant leurs cours les occasions de travailler à l'élaboration d'analyses portant sur des problèmes de la connaissance.

Traitement des différents modes et/ou domaines de la connaissance

Le traitement des diverses parties du cours de la TdC laisse poindre des faiblesses et des malentendus, dont la plupart ont déjà été soulignés dans les précédents rapports. S'il paraît

indubitable que les modes de la connaissance font désormais l'objet d'un traitement plus pertinent, les uns par rapport aux autres ainsi que par rapport aux domaines de la connaissance, certains examinateurs se montrent encore insatisfaits :

- « Afin d'éviter un traitement purement abstrait, l'on encourage les candidats à aborder chaque fois que possible les modes de la connaissance dans le contexte de leurs différents domaines (ce qui concerne en particulier le critère A) ou en les étayant par des exemples concrets. Le fait de les considérer indépendamment les uns des autres, ou sans faire référence à des connaissances établies, aboutit souvent à des assertions anecdotiques et peu sophistiquées et à des exemples hypothétiques et irréalistes, ce qui n'ajoute pas grand-chose à la bonne compréhension du processus d'apprentissage et de connaissance. »

L'on encourage donc les enseignants à :

- préciser à leurs élèves que, en ce qui concerne la TdC, l'expression « perception sensorielle », voire « perception », ne doit être utilisée que par rapport aux connaissances acquises par le biais d'une utilisation directe des sens. En TdC, « perception » n'est pas synonyme de « perspective » ou de « point de vue ».
- encourager l'idée selon laquelle les émotions, en tant que mode de la connaissance, possèdent de nombreuses qualités dont on peut discuter et qu'elles ne sont pas le « parent pauvre » de cette catégorie ; un grand nombre d'essais continuent de les considérer comme l'antithèse de la raison, de penser que ce point de vue est évident et qu'il n'y a pas lieu d'en discuter ni de chercher à le justifier.

En ce qui concerne les domaines de la connaissance, certains examinateurs sont très mécontents du traitement réservé à l'histoire et aux sciences humaines, notamment :

- la confusion entre l'« histoire » en tant qu'un domaine de la connaissance relevant d'historiens professionnels formés à produire un corpus de connaissances sur le passé, et le « passé » lui-même (p. ex. les questions que la TdC pose au sujet du rôle des émotions en histoire n'appelle pas de réponses au sujet des émotions 'dans le passé')
- de même la confusion entre, d'une part, les « sciences humaines » en tant que domaine de la connaissance ayant pour objet de comprendre le comportement humain, pratiqué par des spécialistes de domaines comme la psychologie et l'économie, et d'autre part, la description de comportements spécifiquement humains (p. ex. les questions que la TdC pose au sujet des désaccords en sciences humaines portent sur les différences d'opinion sur la nature du comportement humain, tels qu'on les rencontre parmi les spécialistes, et non sur le fait que les divergences d'opinion font partie intégrante du comportement humain)
- l'ignorance du fait que l'histoire est une discipline dont les méthodes sont expressément conçues pour éviter les contre-vérités et les « mensonges », méthodes que les historiens connaissent parfaitement du fait de leur formation professionnelle et de leur appartenance à une communauté de chercheurs. Selon les mots d'un examinateur : « Les enseignants doivent les aider à comprendre que la pseudo-

histoire (p. ex. les thèses révisionnistes ou les théories conspirationnistes) n'est pas de l'histoire, tout comme les pseudosciences ne sont pas de la science »

- le malentendu sur le fait que, dans le contexte de la TdC, l'histoire est un domaine de la connaissance à part entière, et non une branche des sciences humaines (même si elle fait partie du groupe 3 du Programme du diplôme)
- l'utilisation quelque peu cavalière du mot « biaisés » en ce qui concerne les récits historiques, sans prendre en compte le fait que toutes les sources de première main adoptent une perspective originale, ce qui fait leur force. Dire qu'ils sont « biaisés » est un contresens total. Cela voudrait dire qu'il peut exister une position « neutre » à partir de laquelle tous les différends historiques pourraient être résolus. Il convient d'ailleurs de remarquer que l'idée selon laquelle une telle « position » existe est elle-même un « point de vue ».

D'autres sujets d'inquiétude récurrents ont été soulevés :

- les mathématiques font l'objet d'un traitement insatisfaisant : les candidats expriment souvent des idées très limitées, voire erronées, sur comment s'élaborent les connaissances en ce domaine
- le point de vue étriqué selon lequel l'on ne peut discuter de l'art que par le biais des émotions
- la religion (considérée comme un domaine de la connaissance lorsque traitée de manière appropriée aux problèmes de la connaissance) n'est perçue que depuis des perspectives extrêmes, c'est-à-dire soit comme un non-sens absolu, soit comme un domaine au-dessus de toute critique
- la moralité, qui est traitée sans que l'on comprenne qu'il existe des façons intellectuellement respectables d'aborder l'éthique (ce qui n'est pas surprenant puisqu'il n'existe pas de cours d'éthique de NM/NS dans le Programme du diplôme – les candidats ont donc besoin d'une aide supplémentaire dans ce domaine). Les essais qui se focalisent sur les problèmes éthiques ont tendance à ne traiter que de dilemmes moraux sans considérer la composante 'connaissance' du problème. Cela aboutit bien souvent à des énoncés de peu de portée sur les différentes traditions éthiques, sans aucune esquisse de synthèse entre elles. Les moins bons essais se fondent ainsi sur l'hypothèse que l'éthique est par définition un domaine totalement subjectif, ce qui bloque les candidats, un tel point de vue ne pouvant pas mener bien loin.

L'utilisation des exemples

Les exemples concernent l'ensemble des critères, d'où notre insistance sur leur nécessité. Ainsi, selon le critère A, ils permettent d'établir des liens et des comparaisons efficaces ; selon le critère C, ils contribuent à justifier des arguments et à explorer des contre-arguments et selon le critère D, ils sont les mieux à même d'expliquer des concepts en les illustrant. Le critère B souligne la nécessité de se servir d'exemples et que, pour le NS, ils doivent être à la fois 'variés' et 'utilisés de façon efficace'. Il est important que les candidats comprennent

parfaitement ce dernier point. Les exemples doivent être 'utilisés', et non juste donnés, pour qu'il puisse y avoir analyse.

Les examinateurs ont fait état de l'utilisation d'exemples. D'un point de vue positif :

- les meilleurs essais comportaient des exemples succincts ou bien analysés et, effectivement, dont le candidat avait une expérience personnelle

Et, d'un point de vue négatif – à différents égards :

- Hypothétiques : « Je pense que nous pouvons faire un meilleur travail en recommandant aux candidats d'éviter les exemples hypothétiques chaque fois que possible. Certains essais se sont transformés en une liste hétéroclite d'exemples vaguement liés. Il convient ainsi de rappeler à ces candidats que chaque exemple doit être explicitement lié à la question posée et que c'est leur argumentaire lui-même qui doit dicter lesquels utiliser, et non le contraire. »

On doit insister sur le fait que les exemples hypothétiques ne permettent quasiment jamais d'étayer une assertion émise dans un essai et qu'ils fonctionnent essentiellement comme des preuves 'préfabriquées' qui ne donnent aucun poids à l'argument présenté. Leur seule justification serait peut-être de permettre d'illustrer une distinction conceptuelle abstraite lors d'une discussion sur l'éthique.

- Stéréotypés : « Les réponses à la question 3 ont bien souvent utilisé l'exemple cliché d'Einstein et de la bombe atomique. Comme toujours, Newton et ses pommes apocryphes n'étaient pas bien loin. »

Si un certain nombre d'examineurs ont été impressionnés par les efforts des candidats pour s'écarter des lieux communs dans les exemples utilisés, d'autres se sont dit consternés de constater une absence de diversité : Hitler, Copernic, Darwin, Newton, Christophe Colomb, l'opposition entre Keynes et l'école de Chicago, entre Thompson et Rutherford et entre Einstein et Truman. L'on doit souligner que le problème avec de tels exemples n'est pas leur choix en soi, mais le fait de s'en servir de façon 'paresseuse', sans tenir compte de leur exactitude factuelle. Parfois, d'ailleurs, ils n'étaient même pas les assertions émises dans les essais.

- Anecdотiques : « Bien souvent, l'utilisation d'exemples personnels semblait bien banale, par exemple le dilemme éthique d'une personne qui trompe son/sa petit(e) ami(e) et de savoir s'il faut l'avouer ou non, etc. »

Les candidats ont besoin d'aide pour savoir quels exemples sont adaptés à la TdC ; ils doivent être plausibles et clairement reliés à la connaissance.

- Descriptifs : « Les candidats ont souvent tendance à se servir d'exemples de façon descriptive ; le problème ici porte de toute évidence sur la façon de structurer un essai TdC. Ils sont souvent utilisés de façon trop lâche, sans objectif clair et bien défini. »

Ce qui nous conduit à la partie suivante :

Qualité de l'analyse

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les résultats en matière de qualité de l'analyse selon le critère C sont souvent moins satisfaisants que dans d'autres domaines. Cela est parfois dû au caractère trop descriptif des problèmes de la connaissance, dont nous venons de parler, mais parfois aussi à d'autres facteurs :

- Manque d'équilibre : « De nombreux candidats ont eu du mal à établir une assertion ou une thèse claire et à y répondre au moyen d'un contre-argument efficace ; ils se sont souvent contentés d'exprimer un point de vue opposé, lié ou non à leur argument, puis de le balayer d'un revers de la main. La plupart n'ont pas compris ce qu'est une implication. »

Certains essais contiennent des contre-arguments, mais ils sont mal exprimés et n'apparaissent que comme de simples contradictions plutôt que comme une véritable exploration de points de vue alternatifs. Les candidats doivent être attentifs à la façon dont ils introduisent de telles comparaisons. Les contre-arguments doivent découler de façon naturelle des arguments ou des preuves présentés et peuvent parfois, par exemple, prendre la forme de points de vue différents ou de preuves alternatives qui doivent être évalués.

- Superficialité : « Les analyses étaient souvent trop générales et superficielles et donc basées sur des assertions non étayées. Les candidats semblent avoir trop souvent fait appel au relativisme afin d'établir les fondements d'un argument sous-jacent ou d'une conclusion. »

Un grand nombre des courts essais rendus lors de cette session contenaient de telles analyses peu concluantes.

- Imprécision stratégique : « L'utilisation d'expressions telles que 'de nombreux scientifiques', 'de nombreux historiens', 'un grand nombre de personnes', 'de nombreuses religions' constitue un problème récurrent. Cette année, l'on a souvent rencontré l'expression 'ils sont nombreux à soutenir...'. Les candidats doivent savoir qu'en se fondant sur de telles généralisations à l'emporte-pièce, ils risquent de donner l'impression qu'ils n'ont pas de faits concrets et réels à proposer, ce qui, en dernier lieu, laisse à penser qu'ils ne font qu'inventer. Ils obtiendraient pourtant de meilleures notes en intégrant et en analysant des exemples réels : les paroles authentiques de quelqu'un, des phrases réellement écrites par un scientifique ou bien encore une religion qui possède une croyance particulière documentée dans un texte sacré. »

Du fait que l'essai TdC n'est pas un travail de recherche, les arguments qui se fondent sur des assertions particulières, dont le candidat n'est pas l'auteur, doivent avoir un certain degré d'authenticité afin d'étayer un argument de façon convaincante.

Traitement des termes clés présents dans les questions

Il ressort clairement que la plupart des candidats et de leurs enseignants ont bien compris l'importance des termes clés des sujets imposés, même s'ils font trop souvent appel à des définitions copiées de dictionnaires. C'est là une critique récurrente :

- « Les concepts sont trop souvent définis à l'aide de dictionnaires ; la définition donnée est de ce fait inappropriée au contexte de la TdC. D'ailleurs, le candidat l'ignore ensuite fréquemment dans le reste de son argumentaire. »
- « Les candidats (et leurs enseignants ?) semblent penser qu'il est nécessaire de donner des définitions, ce qu'ils font, mais sans comprendre que c'est parce qu'ils doivent ensuite élaborer leur réponse dans le cadre de celles-ci. De tels efforts sont inutiles et montrent qu'ils n'ont pas bien saisi les exigences de la tâche. »

Nous rappelons à nouveau que cette façon de se servir de dictionnaires a pour effet de mettre un terme à la discussion et à l'analyse conceptuelle au moment qui aurait été le plus opportun pour les lancer, c'est-à-dire dans la partie initiale de l'essai. Par exemple, plutôt que de chercher à donner une définition du mot 'connaissance' dès le paragraphe d'introduction d'un essai au moyen d'une phrase toute faite, au risque que le reste du texte n'ait aucune pertinence, une meilleure stratégie consisterait à indiquer ce que l'on entend par là, en donnant des exemples et en précisant qu'une définition abstraite et 'fermée' serait hors sujet. De même, en se servant ostensiblement de définitions tirées de dictionnaires pour clarifier la signification de certains termes (langage, perception sensorielle, raison et émotions), le candidat démontre qu'il ne comprend pas bien ces concepts essentiels qu'il/elle aurait dû examiner de façon approfondie et spécifiquement en tant que modes de la connaissance. C'est par exemple le cas avec le mot émotion en espagnol ('emoción') qui n'a pas strictement le même sens que dans d'autres langues, notamment l'anglais ; en appliquant la définition du dictionnaire, les émotions deviennent un obstacle à la connaissance plutôt qu'un mode de la connaissance.

Construction générale de la structure de l'essai

Nous avons indiqué plus haut que, cette année, de nombreux essais étaient très proches du nombre minimum de mots autorisé, et de ce fait les arguments étaient souvent superficiels ou très peu convaincants. L'on doit encourager les candidats à faire l'usage le plus productif possible de la totalité des 1600 mots autorisés. L'on doit cependant leur rappeler de ne pas dépasser cette limite, ne serait-ce que d'un seul mot, du fait que la pénalité associée au critère D sera automatiquement appliquée (nombre de points maximum : 4).

L'habitude de débiter l'essai sur des assertions sur la connaissance hyperboliques et vides constitue un sujet de préoccupation permanent :

- « Bien des essais font appel à des généralisations simplificatrices, qui ne sont en réalité que des affirmations dénuées de fondement : 'depuis toujours, l'être humain recherche la connaissance' ou bien 'depuis la nuit des temps, les émotions ont valu bien des problèmes aux êtres humains' et cetera. De telles assertions n'empêchent pas l'élaboration d'un argument mais, bien souvent, celui-ci restera pour le moins superficiel. »

D'autres examinateurs ont émis des commentaires portant sur la macrostructure des essais :

- « Le principal conseil que je donnerais aux candidats serait de s'assurer que chaque paragraphe soit clairement lié à la question. »
- « Comme on ne sait pas où peut mener la rédaction d'un essai, il serait judicieux de n'écrire son introduction qu'une fois ce travail terminé. De nombreux essais auraient pu être au moins un peu plus convaincants si le candidat avait procédé de la sorte. »

En ce qui concerne la microstructure :

- « Un des points qui cause le plus de difficultés aux candidats est qu'ils ne comprennent pas toujours que les conjonctions de coordination ne sont pas de simples 'bouche-trous' mais des mots qui servent à établir un lien entre deux propositions au sein d'une même phrase. Je retrouve constamment des phrases où il me semble que le candidat, souhaitant éviter la répétition du mot 'et', a préféré utiliser 'donc', ou 'cependant' ou 'de ce fait', rédigeant ainsi un discours qui ne traduit pas sa véritable pensée. Ce problème est catastrophique dans un argumentaire où les relations causales sont absolument essentielles à son déroulement logique. »

Exactitude factuelle et mention des sources

Quelques examinateurs se sont plaints que, dans leurs essais, les candidats ne respectaient pas l'exigence de remerciements et que certains ne donnaient aucune référence alors que d'autres encore ont rajouté de vastes bibliographies qui ne semblaient n'avoir aucune relation directe avec le contenu de leur essai. L'on rappelle ici aux candidats et à leurs enseignants que les références à des sources en ligne doivent en préciser la date d'accès et que les citations doivent être référencées conformément à une méthode reconnue.

Actuellement, les candidats peuvent se procurer un grand nombre de 'manuels' et autres 'guides' de la TdC. Il convient de répéter ici que de tels ouvrages peuvent s'avérer utiles mais qu'ils doivent éviter d'en dépendre à l'excès pour rédiger leurs essais. En particulier, de nombreux essais y font référence en tant que source d'exemples, ce qui est regrettable car ils prennent ainsi préférence sur l'expérience de première main des candidats dans les domaines de la connaissance étudiés durant leurs cours du Programme du diplôme. Ils seraient ainsi bien inspirés de considérer leur propre expérience directe des matières du diplôme, en ce que celles-ci constituent une source d'une grande richesse pour mener une exploration en profondeur des problèmes de la connaissance.

De plus, comme l'a écrit un examinateur : « Les candidats doivent comprendre que l'utilisation de sites web n'est pas judicieuse pour mener une discussion des sujets imposés. L'essai TdC doit être un travail d'investigation qui soit le reflet d'une prise de conscience et d'une exploration personnelles, et non un travail de recherche sur la pensée d'autres personnes sur le sujet. » Les examinateurs ont remarqué que, lors de cette session, de nombreux candidats en espagnol et en anglais avaient utilisé de tels sites. Outre les problèmes que cela pose en termes de point de vue réellement personnel, cela pourrait également comporter un risque de fraude ou de tricherie académique.

Commentaires sur des sujets spécifiques

Comme les années précédentes, certains sujets ont capté bien plus l'attention que d'autres, même si quantité n'était pas toujours synonyme de qualité ; il est cependant possible que certains candidats aient effectué leur choix sans y accorder toute la réflexion nécessaire. Sept exemples de problèmes de la connaissance seront donnés pour chacun des six sujets imposés. Comme nous l'avons souligné plus haut, il est essentiel que les exemples de problèmes de la connaissance ci-dessous se fassent jour spontanément lors de l'exploration du sujet imposé et qu'ils n'apparaissent pas de façon abrupte sous la forme de questions isolées ou d'alternatives au sujet lui-même.

Voici sept exemples de problèmes de la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter :

- *Sur quelle base prendre au sérieux certains désaccords dans les sciences naturelles et dans les sciences humaines ?*
- *Pour quelle(s) raison(s) le niveau de désaccord pourrait-il être différent dans les sciences naturelles et dans les sciences humaines ?*
- *Pour quelle(s) raison(s) certains modes de la connaissance pourraient-ils générer et nourrir davantage de désaccords dans les sciences naturelles et dans les sciences humaines ?*
- *Lors de la quête de connaissances, à quel moment le désaccord pourrait-il s'avérer utile ?*
- *Dans quelle mesure le désaccord est-il une composante essentielle de la méthode scientifique ?*
- *À quelles méthodes les sciences naturelles et les sciences humaines font-elles appel pour réduire le désaccord ?*
- *Au sein des disciplines scientifiques, quelles pourraient être les conséquences d'un vaste consensus sur la connaissance ?*

Bien qu'il s'agisse d'un sujet relativement simple et direct, de nombreux candidats ont élargi les sens de 'désaccord' à tout type de changement. De ce fait, ils ont souvent fortement sous-entendu que les disparités entre les diverses théories scientifiques incitaient en réalité à la quête de connaissances, alors qu'en réalité la réponse pourrait être que les chercheurs, du fait de leur travail d'investigation, ont tout simplement trouvé de meilleures réponses. Comme le dit un des examinateurs :

- « La principale difficulté est que les candidats ont considéré que chaque changement en matière de connaissances scientifiques était nécessairement la résultante d'un désaccord. Ainsi, bien souvent, le modèle de l'atome, en constante évolution, a été donné comme exemple d'un désaccord source de progrès en matière de connaissances. Ce point de vue considère ainsi qu'il est le moteur de toute évolution scientifique, ce qui montre que les candidats n'ont pas vraiment compris la nature de la recherche scientifique, qui, du fait que ses résultats sont provisoires, se poursuit dans tous les domaines et à toutes époques. Le désaccord peut parfois être un mécanisme utile, mais en soi il n'est pas indispensable. »

Une des difficultés observées avec des sujets comme celui-ci – qui demandent au candidat de se tourner vers le passé – est que l'on doit absolument avoir accès au mode de pensée réel des gens de périodes révolues ; nous rappelons ainsi qu'il est important de démontrer au

moyen de preuves concrètes que le désaccord est ce qui a fait avancer la connaissance plutôt que les découvertes indépendantes.

2. « Seule l'observation de tendances générales peut nous apporter la connaissance. Seule l'observation d'exemples particuliers peut nous apporter la compréhension. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces affirmations ?

Voici sept exemples de problèmes de la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter :

- *Dans quelle mesure est-il possible d'établir une distinction viable entre connaissance et compréhension dans les divers domaines de la connaissance ?*
- *Certains domaines de la connaissance portent-ils davantage sur la connaissance que sur la compréhension, et d'autres davantage sur la compréhension que sur la connaissance ?*
- *Comment être sûrs que les tendances générales constituent des caractéristiques authentiques de la réalité et qu'elles peuvent ainsi constituer de solides fondations pour la connaissance ?*
- *Quel type de relation devons-nous entretenir avec un exemple pour qu'il puisse encourager la compréhension ?*
- *Pourquoi la généralisation est-elle considérée comme très importante dans certains domaines de la connaissance ? S'ensuit-il que ceux-ci doivent être considérés comme les plus certains ?*
- *Quel est le rôle des modes de la connaissance pour nous permettre d'acquérir connaissance et compréhension et en quoi diffère-t-il selon les différents domaines de la connaissance ?*
- *Sommes-nous autant dans l'erreur lorsque nous recherchons des généralisations ou des tendances générales et en quoi cela influe-t-il sur notre connaissance et notre compréhension ?*

La principale difficulté avec cette question est qu'il était nécessaire de tenir à l'esprit tous les concepts qu'elle contient et parvenir à en analyser au moins deux correctement et de façon soutenue.

- « De nombreux candidats ont eu bien du mal à satisfaire aux exigences de cette question. Quasiment aucun d'eux n'a pu traiter correctement la distinction entre connaissance et compréhension. »
- « En général, cette question n'a pas été correctement traitée – sans doute du fait de sa complexité. Elle demandait aux candidats de distinguer entre tendances générales et exemples particuliers, ainsi qu'entre connaissance et compréhension. »
- « La plupart des candidats ont fait l'erreur d'essayer de démontrer qu'il est possible de distinguer entre exemples spécifiques et tendances générales (ignorant ainsi le contre-argument assez évident selon lequel l'on ne peut établir de tendance générale sans disposer d'abord d'exemples spécifiques) ; je pense qu'aucun candidat n'a su clairement distinguer entre connaissance et compréhension. De façon plus générale, ils ont répondu que la compréhension était la capacité de mettre une connaissance en application, ignorant ici encore des contre-exemples évidents : seul un petit nombre d'entre eux comprennent probablement comment leur ordinateur peut

produire un document par traitement de texte, et pourtant tous savent comment appliquer leurs connaissances pour l'utiliser à cette fin. »

3. « La possession de la connaissance entraîne une responsabilité éthique. » Évaluez cette affirmation.

Voici sept exemples de problèmes de la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter :

- *Dans quelles circonstances est-il possible de maintenir une relation détachée avec l'objet d'une recherche ?*
- *Quel type de connaissance est-il totalement exempt de responsabilités éthiques ?*
- *Comment savoir quand nous devrions agir en fonction de ce que nous savons ?*
- *Alors que nous avons décidé d'agir, de quelle façon nos connaissances peuvent-elles guider nos actions ?*
- *Comment pouvons-nous être certains des responsabilités éthiques qui découlent de nos connaissances alors que celles-ci sont toujours provisoires ou incomplètes ?*
- *Existe-t-il un rapport entre les responsabilités éthiques découlant de nos connaissances et la façon dont celles-ci sont générées ?*
- *Dans quelle mesure la reconnaissance des responsabilités éthiques découlant de nos connaissances influe-t-elle sur l'ultérieure production ou acquisition de connaissances ?*

De nombreux candidats ont eu bien du mal à rédiger leur réponse, se contentant de discuter de façon générale sur comment prendre des décisions éthiques. Souvent, ils ont fait défiler des théories bien connues, illustrées par des situations présentant des dilemmes éthiques, rebattues et trop souvent hypothétiques. Un grand nombre d'entre elles n'étaient que la simple énumération d'événements ayant des implications éthiques. Certains candidats ont su rester focalisés sur la connaissance elle-même, mais pour se perdre ensuite dans la question de savoir où réside la responsabilité éthique au regard de la connaissance et du sujet connaissant :

- « La plupart des candidats n'ont également pas pris la peine de clarifier si pour eux 'responsabilité éthique' signifiait 'qu'il existe une responsabilité inhérente à la connaissance, que le sujet connaissant le reconnaisse ou non' ou bien que 'le sujet connaissant accepte sa responsabilité et agit de façon responsable'. De nombreux candidats semblent avoir navigué au gré de ces deux interprétations sans même le réaliser ou le reconnaître. De ce fait, leurs essais étaient très confus et souvent contradictoires. »

L'exemple des travaux scientifiques d'Einstein et de leur application pour mettre un terme à la Seconde Guerre mondiale en Asie a été très largement utilisé, et, ici comme ailleurs, les examinateurs se sont plaints d'un manque d'équilibre :

- « De façon générale, les candidats n'ont pas cherché à évaluer les enjeux ; ils ont pris parti, affirmant que telle ou telle personne avait ou n'avait pas agi de façon éthique, et qu'elle aurait ou n'aurait pas dû se comporter ainsi. Si cela relève d'un certain orgueil chez eux, cela leur permet également d'éviter la question du sujet imposé qui demandait si la connaissance entraîne une certaine responsabilité et non de trancher si une action spécifique est éthique ou non. »

- « Le problème principal est que les analyses étaient sans relief et trop simplistes. Un grand nombre d'essais sur ce sujet tournaient autour des 1200-1300 mots et abondaient en exemples et opinions banales, dépourvus de toute forme d'analyse. »
- « En général, les candidats ne se sont pas penchés sur les liens entre connaissance et responsabilité. Ils ont été très réticents à examiner la signification de 'responsabilité éthique' et quel était le lien causal avec le fait de disposer de connaissances. »

Les réponses étaient souvent peu originales, avec de trop fréquentes références à des citations de Bacon (« savoir c'est pouvoir ») et de Voltaire (« un grand pouvoir implique de grandes responsabilités »). Ces maximes étaient ensuite vite oubliées, s'avérant totalement inefficaces en tant que point de départ à une analyse.

4. Le diagramme de TdC classique présente quatre modes de la connaissance. Proposez l'ajout d'un cinquième mode de la connaissance parmi l'intuition, la mémoire ou l'imagination et explorez les problématiques de la connaissance que cet ajout pourrait entraîner dans deux domaines de la connaissance.

Voici douze exemples de problèmes de la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter :

- *Dans quelles circonstances peut-on accepter que l'intuition seule justifie une assertion ?*
 - *Existe-t-il des connaissances accessibles uniquement au moyen de l'intuition ?*
 - *Si l'intuition n'implique pas le raisonnement conscient, comment l'étayer au moyen de preuves et comment l'évaluer ou la contester ?*
 - *Comment différencier intuition et fiction ?*
-
- *Dans quelle mesure la mémoire est-elle une activité de l'esprit directement impliquée dans la construction de nos connaissances ?*
 - *Est-il possible de connaître quoi que ce soit uniquement au moyen de la mémoire et de son action ?*
 - *Comment savoir si l'on peut se fier en la mémoire en tant que mode de la connaissance ?*
 - *Peut-on vraiment parler de mémoire collective et, si tel est le cas, en quoi les connaissances qu'elle implique sont-elles différentes de celles propres à l'individu ?*
-
- *Dans quelle mesure l'imagination joue-t-elle un rôle pour relier des connaissances entre diverses disciplines ?*
 - *Dans quelle mesure est-il utile de considérer l'imagination comme une prolongation des pouvoirs de la perception sensorielle ?*
 - *L'imagination élargit-elle le champ de la connaissance ou seulement celui des conjectures ?*
 - *Comment l'imagination pourrait-elle être un mode de la connaissance si elle ne fait que nous proposer des possibilités ?*

De nombreux candidats ont hélas fait preuve d'une grande réticence à définir leur propre mode de la connaissance. En particulier, ils ont traité l'imagination et l'intuition comme s'il existait une conception commune de ces deux mots. Cette absence de définition a abouti à des essais erratiques et mal focalisés, voire creux. L'imagination a été confondue avec la créativité et même avec l'intuition. Cette dernière était souvent considérée comme entièrement innée ou la pure résultante de l'expérience. Très peu d'essais ont pris le temps d'examiner ces questions.

Dans quelques essais, les habituels problèmes avec les modes de la connaissance ont refait surface. Les candidats se sont concentrés sur eux de façon abstraite, uniquement reliée à des connaissances autobiographiques et personnelles, sans établir de liens avec les méthodes qu'utilisent les différents domaines de la connaissance. Les rares essais qui ont examiné le rôle du mode de la connaissance choisi par rapport aux méthodes de recherche propres à un domaine de la connaissance ont presque toujours conclu qu'il pouvait être utile dans certains cas mais que, dans d'autres, il menait à des conclusions générales au sujet de ce qui explique ces différences. Souvent les candidats ont cité des exemples où la mémoire, l'intuition ou l'imagination jouait un rôle dans certains domaines de la connaissance, ce qui aurait pu être un bon point de départ, mais ne les ont pas explorés par la suite en tant que modes de la connaissance.

5. « Ce qui peut être affirmé sans preuve peut être écarté sans preuve » (Christopher Hitchens). Êtes-vous d'accord ?

Voici sept exemples de problèmes de la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter :

- À quel moment la charge d'étayer une assertion est-elle du ressort de celui qui l'émet, et quand est-elle du ressort de celui qui l'évalue ?
- Est-ce que toutes les assertions doivent être étayées par des preuves ?
- Comment savoir quand suspendre notre jugement au sujet d'une assertion ?
- Qu'est-ce qui constitue une preuve ? Est-ce que cela dépend du domaine de la connaissance ?
- Existe-t-il des domaines de la connaissance dans lesquels les assertions ne sont pas étayées par des preuves factuelles ?
- Est-ce que tous les modes de la connaissance fournissent des preuves qui étayent les assertions ?
- Dans quelles circonstances serait-il raisonnable d'accepter une assertion en l'absence de preuves ?

Cette question émet une proposition au sujet de la charge de la preuve lorsqu'il s'agit de justifier ou de contredire une assertion. Il était demandé aux candidats de justifier l'asymétrie d'un argument qui fait appel aux types de procédures utilisées pour établir des assertions dans les divers domaines de la connaissance. Très peu d'essais ont examiné la façon dont celles-ci sont étayées ou rejetées au moyen d'exemples concrets tirés des domaines de la connaissance. La plupart ont présumé une symétrie *a priori*, sans se référer à une pratique réelle. La majorité d'entre eux étaient de nature philosophique et maniaient souvent avec maladresse les idées clés.

Les meilleurs candidats ont examiné les exigences propres à certaines hypothèses invérifiables sur lesquelles se fondent pourtant certains domaines de la connaissance, parmi lesquels les sciences naturelles. Ils ont ensuite adopté le point de vue selon lequel certaines assertions ne peuvent pas être rejetées sans preuves, par exemple dans le cas de celles qui soutiennent la validité des procédures expérimentales utilisées en science. Pourtant même ces essais se sont heurtés à des difficultés lorsqu'il s'agissait de justifier la distinction entre les assertions qui ne peuvent être rejetées sans preuves et celles qui le peuvent.

Certains essais débutaient par une longue liste de définitions. De nombreux candidats ont considéré le mot 'preuve' uniquement dans un contexte légal et juridique, limitant ainsi la portée de leurs exemples et de leur analyse.

Sans doute du fait que Hitchens a acquis une forte notoriété au cours des dernières années, de nombreux candidats qui ont répondu à cette question ont ignoré les consignes générales données sur la liste des sujets imposés, qui leur demandaient de prendre toutes les citations telles quelles, sans s'étendre sur leurs origines. En ce qui concerne cette question en particulier, de nombreux candidats ont décidé de suivre l'hypothèse (d'ailleurs correcte) que Hitchens faisait référence à l'athéisme, limitant comme il se doit leur réponse à ce domaine.

6. Pouvons-nous savoir quand nous pouvons nous fier à nos émotions dans notre quête de la connaissance ? Prenez en considération l'histoire et un autre domaine de la connaissance.

Voici sept exemples de problèmes de la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter :

- *Face à certaines situations existe-t-il des réactions émotionnelles universelles auxquelles nous pouvons nous fier du fait de cette universalité ? Peut-on établir des connaissances partagées sur un tel fondement ?*
- *Dans quelle mesure est-il légitime d'évaluer la fiabilité des émotions au regard d'autres modes de la connaissance ?*
- *Si l'on ne peut ressentir d'émotion au sujet de quelque chose dont on ignore tout et que l'on ne peut rien savoir sur rien sans émotions, est-ce que cela signifie que nous sommes contraints de nous fier à nos émotions dans notre quête de connaissance ?*
- *Si la confiance est inextricablement liée aux émotions comment y recourir en toute légitimité afin d'évaluer les émotions ?*
- *On a pu soutenir qu'un bon historien ne peut pas être neutre. Dans ce cas, peut-on en dire autant de ceux qui produisent des connaissances dans d'autres domaines ?*
- *Si certaines émotions sont du ressort de l'instinct et d'autres du social, lesquelles des deux sont-elles davantage dignes de foi ?*
- *Les émotions peuvent-elles jouer un rôle positif pour nous orienter vers des méthodes efficaces d'élaboration et d'acquisition de connaissances ?*

Ce sujet a été très bien accueilli bien qu'il contienne de grosses difficultés inhérentes, à l'origine d'une véritable 'situation critique'. Celles-ci sont le fait de la formulation même de la question et de certains malentendus très courants chez les candidats en TdC :

- elle nous demande non seulement si, lors de la quête de connaissance, nous pouvons nous fier à nos émotions – ce qui est déjà en soi un problème de la connaissance – mais également de considérer s'il est possible de connaître la réponse à cette question 'à l'avance', pour ainsi dire.
- cette attention prioritaire portée aux émotions a incité les candidats à ne se focaliser que sur les formes de connaissance qu'ils considèrent comme peu fiables ou invérifiables, ce qui a encouragé certains malentendus durables au sujet de l'histoire.
- pour certains candidats 'histoire' signifiait 'le passé' et ils ont donc décrit à quoi pouvaient ressembler les émotions à d'autres époques historiques (voir la partie sur le traitement des domaines de la connaissance). Certains, qui avaient pourtant reconnu cette indispensable distinction, ont ensuite eu du mal à y adhérer dans leur essai.
- l'idée toute faite et extraordinairement populaire selon laquelle les historiens sont des menteurs, des affabulateurs, des êtres irrémédiablement « partiels » (voir à nouveau la partie consacrée aux domaines de la connaissance) a été adoptée par de nombreux candidats qui ont péroré sur les « dangers des émotions », véritables ennemies de la vérité.

Certains examinateurs sont allés encore plus loin dans leurs commentaires sur les réponses à cette question :

- « Parfois les candidats se sont présentés comme de véritables historiens (« lorsque je rédigeais mon mémoire, j'ai laissé mes émotions m'aveugler au sujet de X, Y et Z ») extrapolant ensuite que les historiens professionnels devaient sans doute en faire autant. Cette incapacité à différencier entre professionnels, candidats et charlatans m'a quelque peu dérangé car elle semble démontrer que l'on ne leur a pas présenté ce domaine de la connaissance (l'histoire) comme nous l'aurions souhaité. »

Il est certain que la formulation de la question et les prédispositions des candidats expliquent la médiocrité de nombreux essais.

2^e partie : Les exposés

Seuils d'attribution des notes finales par composante

Les seuils n'ont pas changé par rapport aux sessions précédentes.

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme de notes :	0-8	9-12	13-15	16-18	19-20

Une fois encore, nous rappelons aux enseignants qu'ils ont un rôle essentiel à jouer pour guider leurs candidats sur la voie du succès lors de cette tâche d'évaluation, l'exposé oral. Tous, anciens et nouveaux, doivent lire les commentaires ci-dessous afin d'être certains que leurs élèves comprennent parfaitement la nature de l'exposé de la TdC. Même si plusieurs de ces commentaires ont déjà été faits, nous devons les réitérer car les vérificateurs ont observé les mêmes points faibles que ceux constatés lors des sessions précédentes. Il leur est également instamment demandé d'étudier les consignes données dans le dernier Guide pédagogique de la TdC et de lire les conseils fournis dans les précédents rapports.

Les procédures administratives

La norme établie veut qu'il soit demandé à 5% des établissements qui présentaient des candidats d'enregistrer tout ou partie des exposés TdC de leurs élèves afin de vérifier la pertinence des notes attribuées par les enseignants pour cette composante du cours soumise à évaluation interne. Certains établissements ont été choisis de façon aléatoire, d'autres du fait des écarts importants constatés entre les résultats obtenus pour les essais et pour les exposés.

L'IBCA notifiera, via le coordinateur du Programme du diplôme, les établissements sélectionnés pour toute session d'examen et ce dès le commencement du cycle du diplôme s'achevant lors de cette session. Par exemple:

- les établissements sélectionnés pour la session du mois de novembre 2013 **auront été notifiés au plus tard en mars 2012,**
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de mai 2014 **auront été notifiés au plus tard en septembre 2012,**
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de novembre 2014 **auront été notifiés au plus tard en mars 2013,**
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de mai 2015 **auront été notifiés au plus tard en septembre 2013.**

Les notifications seront communiquées bien à l'avance afin de laisser aux établissements une certaine marge quant à leurs calendriers d'enregistrements. Cela signifie également que leurs responsables doivent s'assurer d'avoir bien pris note du fait que leurs exposés doivent être enregistrés. Il est déjà arrivé que certains établissements ne s'en soient pas souvenus.

Les établissements auxquels il a été demandé de communiquer des exposés pour vérification doivent respecter toutes les exigences précisées dans l'annexe de ce rapport. Malheureusement, ils sont encore bien trop nombreux à ne pas le faire. Il leur est demandé de n'envoyer que cinq exposés. Bien trop souvent, nous recevons ceux de la totalité de la cohorte. Comme l'a fait remarquer un vérificateur : « Plusieurs établissements, qui ont organisé des exposés communs, nous ont communiqué des formulaires pour chaque candidat du groupe plutôt qu'un seul ; il m'est ainsi souvent arrivé de recevoir entre 12 et 20 formulaires pour cinq vidéos. » Un autre s'est plaint en ces mots : « Un établissement nous a renvoyé les formulaires de 50 candidats et les DVD de 23 élèves non identifiés ». **Il est**

essentiel de bien noter les exigences concernant l'envoi de documents aux vérificateurs – veuillez lire attentivement les instructions de l'annexe à ce rapport.

Si nous continuons de recevoir des exposés lus intégralement ou en grande partie, cela n'est plus aussi courant qu'auparavant. Nous rappelons aux enseignants que les exposés ne doivent pas être lus. **Lorsqu'un candidat commence à lire de façon excessive, l'enseignant doit mettre un terme à son exposé et lui demander de le préparer correctement pour le représenter à une date ultérieure.**

Le formulaire TK/PPM

Un seul formulaire doit être rempli pour l'exposé, le **formulaire TK/PPM (le document de planification de l'exposé et le formulaire de notation)**. Il est important de le remplir correctement. Il ne s'agit pas là d'une simple question de procédure : la partie « planification de l'exposé » a pour objectif d'aider les élèves à orienter et structurer leur travail de planification ; elle doit donc être remplie **avant** l'exposé. Le candidat doit préciser le titre de son exposé et répondre aux trois questions concernant :

1. la **situation concrète**
2. le **problème de la connaissance** identifié, en démontrant qu'il est bien issu de cette situation concrète, et ce sous la forme d'une question
3. le **plan** de l'exposé (l'on recommande d'y inclure une présentation de l'exposé sous la forme d'un diagramme, en se basant sur le modèle donné plus loin).

Le verso du document est le « formulaire d'évaluation ». Il doit comporter :

- **l'autoévaluation de chaque candidat**
- **la signature du candidat et la date**
- **l'évaluation effectuée par l'enseignant**
- **le nom de l'enseignant, sa signature et la date**
- **la durée de l'exposé** (en minutes)

De la place est laissée pour un commentaire/une justification d'une ligne pour chaque critère, suivi(e) de la note respective. Ce commentaire ou cette justification ne doivent pas être la simple répétition du descripteur pour cette note mais plutôt donner une très brève indication des raisons pour lesquelles ce niveau a été accordé à l'exposé.

Questions concernant l'évaluation

L'exposé est censé faire partie intégrante du cours de TdC et a pour but de donner aux candidats la possibilité d'examiner un sujet de façon approfondie, d'expliquer leur point de vue et de discerner et développer des problèmes de la connaissance. Il vient en complément de l'essai du fait qu'il les aide à prendre conscience de leurs connaissances et de leurs points de vue et de vérifier la validité de leurs justifications. S'il s'agit d'une exigence d'évaluation

sommative officielle dans le cadre de la TdC, l'exposé constitue également une opportunité *formative* qui permet aux candidats de contribuer concrètement au cours TdC auquel ils participent en y présentant leur propre 'leçon'. Il est donc recommandé que les candidats effectuent plusieurs exposés, et ce dans la mesure du possible au regard des contraintes du cours de TdC de l'établissement.

Trop de candidats imaginent à tort que l'exposé est une sorte de forum où débattre de sujets litigieux. En outre, un grand nombre de ceux que nous avons visionnés sont en grande partie descriptifs et les candidats semblaient avoir voulu communiquer à leur public certaines informations à propos d'un sujet particulier pour ensuite répertorier les différents points de vue, sans engagement critique. Cette façon de faire explique sans doute pourquoi les candidats ne parviennent pas à identifier de véritables problèmes de la connaissance à partir de situations concrètes. Il est donc important qu'ils comprennent que celles-ci *ne doivent pas être* l'objet central de leur exposé mais seulement une base à partir de laquelle mener une exploration et un examen de plus vastes problèmes ou questions sur la connaissance.

Une situation concrète et **réelle** doit ainsi être le point de départ d'où extraire un seul problème de la connaissance (et non plusieurs). Certains établissements n'utilisent pas le formulaire TK/PPM pour conseiller les candidats dans leur travail de planification ; de ce fait nous avons parfois remarqué une certaine confusion au sujet de la différence entre une situation concrète et un problème de la connaissance.

Cette situation peut avoir n'importe quelle origine mais il serait préférable qu'elle provienne de l'expérience du candidat ou de son contact avec le monde extérieur et qu'elle constitue pour lui/elle un sujet d'intérêt. Il peut donc également s'agir d'un film ou d'une œuvre de fiction. Cependant, un événement d'actualité ou un cours pourraient par exemple leur offrir des situations concrètes plus efficaces. Il ne doit pas s'agir d'un sujet général mais d'une véritable « situation concrète ». Lorsque les candidats optent pour des sujets trop vastes – tels que l'avortement, le 'mariage pour tous', la polygamie, l'éthique, l'art ou la beauté – ils sont, comme l'a dit un vérificateur, dans l'incapacité « de cibler un instant précis de la 'vraie vie', où des personnes réelles ont des connaissances ou des croyances concrètes que l'on peut analyser ». Ce type de sujets mène à des généralisations hâtives, à des exemples hypothétiques et à des assertions à l'emporte pièce et non-justifiées.

Nous recommandons donc vivement aux enseignants d'encourager leurs candidats à choisir une situation réelle et concrète plutôt qu'abstraite ou vague. On pourra les aider en leur demandant de se poser des questions simples à leur propos (*qui, quoi, comment, quand, où*) : par exemple, « qui a participé à cette situation ? », « que s'est-il passé ? », « quand cela a-t-il eu lieu ? », etc. De cette façon, ils auront un sujet bien délimité pour mener leur analyse. Ainsi, plutôt que de choisir l'euthanasie en tant que situation concrète (sujet auquel on ne peut pas répondre par *qui, quoi, comment, quand, où*), les candidats devraient plutôt évaluer les controverses à propos d'une décision de justice précise et de ses conséquences.

La situation concrète fait référence à une assertion, tandis que le problème de la connaissance doit être exprimé sous la forme d'une question. En le formulant ainsi, les candidats seront mieux à même de réaliser qu'un problème de la connaissance appelle une réponse analytique plutôt qu'une description passive de la situation concrète.

Les candidats doivent également être conseillés sur leur façon d'exprimer un problème de la connaissance ; nous avons déjà demandé plus haut aux établissements de se référer au

document 'Comprendre les problèmes de la connaissance', disponible sur le CPEL et de l'utiliser en classe. L'on doit leur offrir la possibilité d'étudier son contenu et d'en discuter pour se familiariser avec les types de problèmes de la connaissance les plus pertinents et essayer de s'en inspirer.

Commentaires sur les résultats des candidats pour chaque critère d'évaluation

Critère A – Bien souvent, les candidats ont choisi un problème de la connaissance approprié, mais la situation concrète n'était pas toujours explicite ou réelle. En l'absence de situation concrète évidente, il est impossible de dire si le problème est pertinent ou non. De plus, bien trop souvent, le 'problème de la connaissance' qui a été 'identifié' n'en était pas vraiment un. Les vérificateurs ont également noté que certains candidats avaient décelé un problème de la connaissance sans aucun lien avec la situation concrète choisie. Les enseignants doivent donc leur rappeler que le critère A leur demande d'identifier un seul problème de la connaissance et qu'il doit rester le problème central. Durant le cours de l'exposé, d'autres problèmes de la connaissance seront examinés, eux-mêmes découlant du premier. Un problème de la connaissance efficace pourra s'appliquer à une plus vaste plage de situations que celle choisie.

Critère B – Quelques candidats ont démontré une bonne compréhension des problèmes de la connaissance mais peu ont atteint le niveau 'satisfaisant'. Un grand nombre d'entre eux ont en effet examiné le problème de la connaissance depuis le point de vue des divers domaines et modes de la connaissance – ce qui leur offrait une formule efficace pour présenter plusieurs perspectives – mais sans nécessairement conférer la profondeur souhaitée à leur analyse. L'on a également parfois noté l'absence de situation concrète ou de problème de la connaissance et, dans de tels cas, il était impossible d'évaluer ce dernier dans le contexte de telle situation.

Critère C – La plupart des candidats ont essayé de s'impliquer personnellement mais en s'imaginant à tort qu'il s'agissait de donner leur opinion sur le sujet (par exemple : « Je considère que les expérimentations animales ne sont pas morales » ou « Je crois que le mariage entre personnes du même sexe devrait être autorisé »). L'on constate donc que les candidats ont fait un effort pour satisfaire à ce critère mais sans bien comprendre ses réelles exigences. En effet, il ne demande pas au candidat d'exprimer son opinion personnelle mais plutôt d'être capable d'analyser le sujet du point de vue de la connaissance et de s'y impliquer authentiquement. La portée réelle du sujet a rarement été rendue explicite. Comme le montre le 'diagramme de la structure de l'exposé' ci-dessous, le candidat doit chercher à appliquer le problème de la connaissance à une autre situation concrète afin de démontrer sa pertinence.

Critère D – Comme de nombreux candidats n'ont pas présenté de situation réelle ou concrète, ils ont été incapables d'analyser différentes perspectives de façon appropriée. Même si certains l'ont fait, nombre d'entre eux n'ont ensuite pas su aborder la question depuis plusieurs angles, ayant interprété la consigne comme signifiant qu'ils devaient exprimer des points de vue divergents. L'examen des ressemblances et des dissemblances entre des domaines connexes s'est trop souvent transformé en une présentation sommaire des différents modes ou domaines de la connaissance, ce qui ne permet évidemment pas d'établir de liens ni de voir leurs implications dans des domaines connexes. L'exposé doit

intégrer modes et/ou domaines de la connaissance.

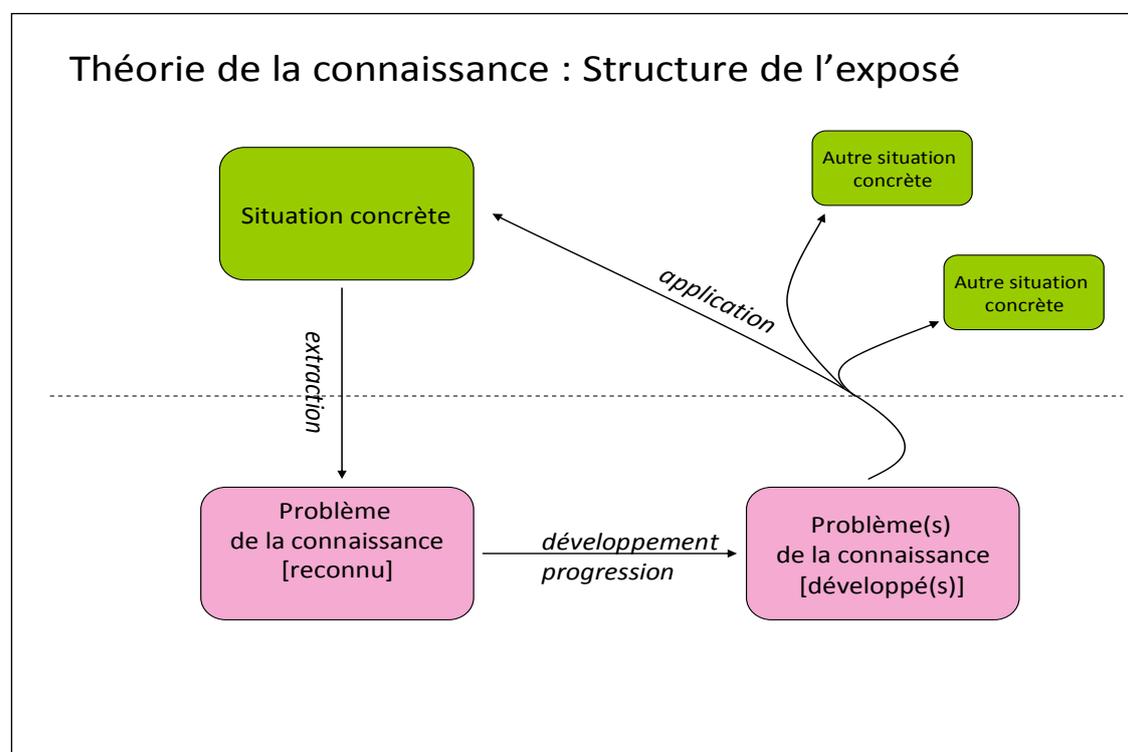
Remarques générales

Pour résumer : **l'exposé TdC N'EST NI un travail de recherche descriptif NI un « rapport » d'études sociales NI une « monographie » portant sur un thème d'intérêt général.** De tels rapports sont du domaine des cours d'histoire, de psychologie ou de sociologie. Si les exposés ne se focalisent pas sur des problèmes de la connaissance, ils n'obtiendront que peu de crédits selon les critères d'évaluation (il est quasiment certain que les 'projets de recherche' n'obtiendront aucun crédit pour les critères A et B, et, très vraisemblablement, une note très faible pour le critère D). Il *peut* en effet s'agir d'excellents exposés, mais de très mauvais exposés TdC.

Malheureusement, il semblerait que le fait que les candidats n'ont pas été correctement orientés par leurs enseignants explique la médiocrité d'un si grand nombre d'exposés TdC. La plupart semblent avoir été correctement préparés mais les efforts des candidats ont été mal orientés. Les vérificateurs ont pu voir des exposés avec des diapos de très bonne qualité, pour lesquels un grand nombre de sources avaient fait l'objet de recherches, accompagnés de fiches aide-mémoire efficaces, mais que les enseignants ont noté de façon excessivement généreuse alors qu'il s'agissait en réalité de projets de recherche descriptifs et non d'exposés de la TdC.

Il est regrettable de voir des candidats déployer tant d'efforts inutiles du fait que la nature de la tâche n'est pas du tout comprise. Un exposé TdC est censé se polariser sur l'analyse et non sur la description et, pour ce faire, une situation concrète doit être liée à un problème de la connaissance. Essentiellement, le but recherché est que l'exposé TdC prenne la forme d'un dialogue analytique entre deux niveaux de discours. C'est ce que montre le diagramme suivant :

Ces deux niveaux représentent les expériences de l'élève lors de leur cours de TdC (niveau inférieur) et dans le monde au-delà (niveau supérieur), alors que le lien qui est établi entre les deux démontre la pertinence de la TdC par rapport à la vie 'réelle', telle qu'elle est hors de la salle de classe.



Au niveau du « monde réel », nous avons des situations concrètes à partir desquelles doit être **extrait** un problème de la connaissance. Cette problématique, qui réside au sein du « monde de la TdC » doit être **développée** au moyen d'idées et de concepts issus du cours de TdC et, lors de cette **progression**, il est vraisemblable que l'on décèlera d'autres problèmes de la connaissance qui contribueront à faire avancer l'argumentaire. Le produit de cette réflexion pourra alors être **renvoyé et appliqué** à la situation concrète, au niveau du « monde réel ». De plus, l'exposé doit pouvoir démontrer comment ce processus d'application dépasse la seule situation d'origine pour s'étendre et s'appliquer à d'autres, ce qui vient confirmer son importance et sa pertinence au sens le plus large.

Les 'couples' de situations concrètes et de problèmes de la connaissance ci-dessous sont proposés pour illustrer le type de relation que l'on pourrait établir entre eux.

Situation concrète : L'attentat contre Malala Yousafzai, une jeune militante pakistanaise pour le droit à l'éducation des femmes.

Problème de la connaissance : Pourquoi attendons-nous qu'une tragédie se produise pour agir selon des connaissances dont nous disposons pourtant ?

Situation concrète : Le changement du nom des villes en Inde

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure le nom des choses influe-t-il sur notre perception ?

Situation concrète : Un article sur le changement climatique

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure une explication scientifique est-elle plus convaincante que d'autres types d'explications ?

Situation concrète : Les Nations Unies mettent en garde contre le risque d'une crise alimentaire en 2013

Problème de la connaissance : Comment savoir ce qui est réellement un fait ?

Situation concrète : Interdiction de la corrida en Catalogne

Problème de la connaissance : Comment savoir quand doit être maintenue une tradition ?

Situation concrète : L'amulette d'Ekeko dans l'Altiplano andin, censée apporter la fortune à ceux qui la portent.

Problème de la connaissance : Pour quelle raison adhérons-nous à des croyances pour

lesquelles n'existe aucune preuve ?

Problème de la connaissance : WikiLeaks, la publication d'informations secrètes et les fuites dans la presse.

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure les émotions seraient-elles un guide plus sûr que la raison en matière d'éthique ?

Situation concrète : Salvador Dalí, un original

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure est-il important de connaître la vie d'un(e) artiste pour comprendre son œuvre ?

Nous espérons que les recommandations faites dans ce rapport permettront aux établissements d'aider leurs candidats à réaliser de meilleurs exposés. Nous félicitons ceux qui ont mené cette tâche d'évaluation conformément à l'esprit que nous avons défini et qui nous ont envoyé des travaux où les élèves ont su traiter avec efficacité des problèmes de la connaissance au moyen de situations concrètes.

D'autres aspects de l'exposé TdC méritent d'être réitérés :

- Un présentateur qui tournerait le dos à son auditoire afin de lire une grande quantité de texte à l'écran ne le mènerait pas de façon conforme aux objectifs. C'est comme si le candidat lisait des notes et l'on doit donc suivre la même procédure : l'enseignant doit mettre un terme à l'exposé et le(s) candidat(s) le présenter à nouveau à une autre occasion.
- L'exposé doit être une expérience 'en direct' qui offre aux candidats une opportunité *formative* conforme aux objectifs et qui effectue un apport concret au cours de la TdC. Il ne doit donc être pas être filmé à leur domicile ou ailleurs que dans le cadre scolaire et ne doit pas être édité.
- L'utilisation de films ou de vidéos de YouTube doit également rester subordonnée aux objectifs globaux de l'exposé et ne pas remplacer une authentique réflexion et analyse.
- La durée de l'exposé doit être enregistrée et notée sur le formulaire TK/PPM ; elle doit être conforme aux recommandations données à la page 60 du nouveau Guide pédagogique.
- De la même façon qu'un essai sera d'autant plus clair et convaincant qu'il sera bien rédigé, de bonnes compétences orales mettront l'exposé en valeur, même si celles-ci ne sont pas prises en compte dans l'évaluation formelle. Des idées qui ne peuvent être entendues clairement ne peuvent emporter l'adhésion de l'auditoire ni être bien comprises.

- Les principes d'honnêteté intellectuelle doivent être respectés et le besoin de reconnaissance être satisfait et ce, même dans le contexte oral de l'exposé.

Annexe

Exigences s'appliquant aux établissements choisis pour vérification des exposés.

Il est demandé aux établissements sélectionnés de nous communiquer (le 15 septembre au plus tard pour les sessions de novembre, et le 15 mars pour celles du mois de mai) les documents de **cinq candidats** (ou de tous les candidats si l'établissement n'en compte pas autant). Ils doivent comprendre :

- **les enregistrements des exposés auxquels ces cinq candidats ont participé ainsi que**
- **leurs cinq formulaires TK/PPM**

Pour être plus précis :

- **un formulaire TK/PMF doit être inclus dans les documents, et ce, UNIQUEMENT pour les candidats échantillonnés**

Le choix des cinq candidats est laissé à la libre appréciation de l'établissement mais, dans la mesure du possible, doit être représentatif de la diversité des notes attribuées aux exposés. Pour cette raison, les établissements doivent éviter d'inclure dans leur échantillon plus qu'un seul candidat par exposé, sauf lorsque le petit nombre de candidats rend cette pratique inévitable. Il est évident que l'on ne saurait connaître à l'avance les notes des exposés ; ainsi pourrait-il être nécessaire d'en enregistrer un plus grand nombre que celui qui sera envoyé aux vérificateurs afin de pouvoir proposer une palette de notes représentative. De nombreux enseignants ont réalisé que l'enregistrement de la totalité des exposés leur a permis d'établir de bonnes pratiques pour les sessions ultérieures ; ceux-ci peuvent en effet être d'une grande utilité lors de la phase de préparation.

Il est demandé aux établissements de nous adresser d'enregistrements qu'en format DVD ou sur clé USB.

Les DVD doivent être clairement étiquetés (session d'examen, numéros des candidats lorsqu'ils sont connus, titres des exposés dans l'ordre correct) et emballés de façon à ne subir aucun dommage lors du transport (p. ex. film à bulles ou enveloppe renforcée). La qualité sonore est particulièrement importante. Les enseignants doivent y veiller tout particulièrement avant même de commencer l'enregistrement des exposés. Elle doit être vérifiée après chaque enregistrement afin de s'assurer qu'elle est satisfaisante. Lorsqu'une projection visuelle constitue une part importante de l'exposé, il conviendra également de s'assurer qu'elle est lisible sur le support.

La vérification de l'évaluation de l'exposé étant effectuée pour chaque candidat, même lorsqu'il a participé à un exposé de groupe, **il est essentiel que le vérificateur puisse**

identifier personnellement tous ceux inclus dans l'échantillon. Les candidats doivent clairement énoncer leur identité au tout début de l'exposé, en s'exprimant lentement et en précisant leurs noms et prénoms (ainsi que leurs numéros si ceux-ci sont connus). Pour faciliter cette tâche, les établissements pourraient leur demander de présenter des fiches contenant ces informations au début de l'enregistrement. Les enseignants doivent également veiller à ce que l'enregistrement débute bien avant l'exposé.