

THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

Pour garantir le succès de leurs candidats, 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 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

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme de notes :	0-16	17-27	28-36	37-45	46-60

Synthèse statistique

	Mai 2013	Mai 2014	% de changement
Anglais	55 594	61 831	11,21%
Français	589	565	-4,07%
Espagnol	3 916	4 490	14,65%
Chinois	349	420	20,34%
Allemand	39	52	30,00%
Total des candidats	60 487	67 358	11,37%

Section 1 : Essais

Seuils d'attribution des notes finales par composante

Lors de la réunion d'attribution des notes et après une lecture et une discussion approfondies des copies, les seuils des notes attribués aux essais de cette session ont été fixés de la façon suivante :

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme de notes :	0-8	9-15	16-21	22-27	28-40

Examineurs

Nous remercions les 302 examinateurs qui ont évalué les essais TdC de cette session et dont les contributions individuelles constituent les bases de cette partie du rapport pédagogique. Dans un document comme celui-ci, les remarques ont tendance à se focaliser sur les faiblesses des travaux évalués ; cependant, l'évaluation d'essais TdC en provenance du monde entier est très riche en enseignements. 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, ils tireront un grand profit de cette expérience, à la fois en ce qui concerne leur propre compréhension du programme et les connaissances qu'elle leur permet d'acquérir sur les forces et les faiblesses de leurs candidats.

La dynamique de la TdC

De bons résultats dans cette matière exigent un équilibre délicat entre l'enseignant, le candidat et le programme de TdC lui-même. Il sera probablement utile de présenter un synthèse des composantes de cette dynamique, qu'il conviendra de tenir à l'esprit tout au long de la lecture de ce rapport.

L'enseignant

Pour que l'enseignant puisse soutenir ses candidats de façon efficace, il lui faut avant tout parfaitement maîtriser le programme de TdC. De nombreuses possibilités de perfectionnement professionnel sont mis à sa disposition pour ce faire, depuis les ateliers en face-à-face ou en ligne proposés par l'IB et d'autres prestataires agréés, jusqu'à la collaboration et l'échange quotidiens avec ses collègues, selon les possibilités au niveau local. Au minimum, les candidats doivent participer à un cours de TdC qui adhère à des distinctions conceptuelles qui sont spécifiquement, et parfois uniquement, propres à cette matière. Quelle que soit la formation académique de l'enseignant, un enseignement efficace de la TdC exige un certain degré d'adaptation qu'il ne faut pas sous-estimer.

À en juger par la qualité de certains travaux présentés par les candidats lors de cette session, il est difficile de croire que chaque enseignant a bénéficié de tout le soutien nécessaire pour réussir. Bien souvent, les administrateurs des établissements de l'IB seraient bien inspirés de

reconsidérer leur investissement dans la TdC au vu de son caractère central dans le Programme du diplôme et de sa philosophie pédagogique, de ses liens essentiels avec le reste de ce programme et du fait qu'aucun enseignant ne commence à l'enseigner en disposant de qualifications parfaitement adaptées.

Outre son travail d'enseignement en classe, il joue un rôle fondamental pour aider les candidats à rédiger leur essai et leur exposé (les diverses facettes de cette fonction sont expliquées de façon relativement détaillée dans le nouveau guide pédagogique – voir les pages 56 et 60). Il est extrêmement important que tous les enseignants comprennent parfaitement la nature de leur soutien ; une fois encore, à en juger par les travaux évalués par les examinateurs, il n'est pas certain que cela ait toujours été le cas. S'il en avait été ainsi, leurs critiques récurrentes auraient été moins nombreuses. Il existe deux façons de ne pas rendre service aux candidats : soit en les aidant insuffisamment, soit en les aidant trop. Nous aborderons plus loin ces erreurs de jugement. Il est très préoccupant de constater que nous devons y revenir sans cesse dans chaque nouveau rapport pédagogique.

Le candidat

Si le soutien de l'enseignant est essentiel, en TdC, le principal objectif des tâches d'évaluation est de permettre au candidat de démontrer de façon sommative l'impact du programme de TdC sur son expérience tout au long du cours. L'idéal serait que ses résultats dans ce domaine soient le fruit d'une pensée critique et réfléchie permanente. Les meilleurs essais portent les traces d'un effort soutenu pour maîtriser cette matière et le démontrer par le biais d'un engagement soutenu. Si cet idéal ne peut pas toujours être réalisé, il doit cependant être l'objectif de l'enseignant, qui doit créer les conditions nécessaires pour ce faire. Les travaux de cette session semblent indiquer qu'un grand nombre de candidats qui ont achevé leur cours de TdC n'ont pas bénéficié d'une telle expérience. Les raisons de cet échec doivent être considérées à la lumière des intérêts sur le long terme de la valeur éducative de la TdC pour l'ensemble des candidats du Programme du diplôme.

Comme toujours, ce rapport dressera la liste des erreurs commises par les candidats, erreurs qui font que leur expérience de la TdC reste en deçà des attentes. Il apparaît ainsi de plus en plus évident que, pour une raison ou une autre, le principal problème est un manque d'intégration des concepts TdC durant le cours, ainsi que la recherche d'idées « pré-emballées » afin de satisfaire aux exigences minimales acceptables de l'évaluation. Une fois encore, nous espérons que le contenu de ce rapport permettra aux enseignants d'aider les candidats à réaliser leur plein potentiel dans cette matière, au moyen d'un engagement à la fois utile et profond à son égard.

Le programme

Les différentes sections ci-dessous proposent des observations sur le degré de réussite des candidats à traiter les différents aspects de la rédaction d'un essai. Il est essentiel qu'ils comprennent exactement le concept de 'problème de la connaissance' (ou 'question sur la connaissance', le terme équivalent utilisé dans le nouveau guide pédagogique – voir les pages 21 à 22). Il s'agit ici du concept central du programme ; si le candidat ne saisit pas sa signification, cela aura des conséquences qui influenceront inévitablement sur sa participation efficace au cours de TdC et sur sa réussite lors de la réalisation de ses tâches d'évaluation.

Niveau et qualité des conseils donnés par les enseignants

Comme lors de toutes les dernières sessions, de nombreux examinateurs se sont inquiétés de constater que le niveau de soutien aux candidats était excessivement variable.

À un extrême, il semblerait qu'on ne leur ait fourni que des modèles communs et des consignes passe-partout, de sorte qu'ils ne disposaient d'aucune latitude pour s'exprimer dans leurs propres termes.

À l'autre extrême (plus courant d'ailleurs), un grand nombre d'essais semblent avoir été rédigés par des candidats qui n'ont bénéficié d'aucun conseil de la part de leurs enseignants. Les examinateurs se sont plaints du fait que certains semblent s'être sentis si peu impliqués qu'ils n'ont même pas lu les copies de leurs élèves avant qu'elles ne soient communiquées, ou bien qu'ils ignoraient quels types de conseils ils auraient dû leur donner. Certains examinateurs ont indiqué que les candidats n'ont pas bénéficié d'un réel enseignement TdC et que leurs travaux avaient apparemment été rédigés à la dernière minute ; globalement, ils ont constaté un manque d'implication décourageant. Comme il est difficile de croire qu'un si grand nombre de candidats auraient de leur propre chef ignoré les conseils qui leur auraient été prodigués, il est tentant de conclure qu'ils n'en ont eu aucun. Dans le cas contraire, de telles bévues quant aux exigences des différents sujets imposés n'auraient pas été si fréquentes.

Un examinateur a ainsi fait remarquer que, comme la nature de l'essai TdC est très différente de celle d'autres matières, les conseils de l'enseignant sont particulièrement indispensables. Le fait que de nombreux enseignants de la TdC ne sont pas des professeurs de langue risque d'exacerber leurs difficultés à enseigner les compétences rédactionnelles nécessaires, ce qui a éventuellement pu contribuer à la mauvaise qualité de nombreux essais. Les enseignants doivent trouver des moyens d'améliorer la clarté d'expression des candidats, mais sans leur imposer leur propre mode de pensée.

Points essentiels

- Certains enseignants donnent trop de conseils, ce qui peut parfois être contre-productif
- Il semble que de nombreux enseignants n'ont donné absolument aucun conseil à leurs candidats
- La nature très particulière de l'essai de TdC impose un soutien spécial

Traitement des problèmes de la connaissance

Les examinateurs continuent de noter certains problèmes en ce qui concerne la formulation et la finalité des problèmes de la connaissance. Dans un essai TdC ces derniers doivent jouer le rôle de 'trempins' pour l'exploration du sujet imposé. Ils doivent apparaître naturellement durant le cours de l'essai et leur formulation doit ajouter de la clarté à la structure de l'analyse. L'on ne doit donc pas les concevoir comme de simples « ajouts » ; ce sont des questions auxquelles il est nécessaire de répondre pour rédiger un essai efficace.

Ainsi, lorsqu'une introduction ne fait que dresser une liste de problèmes de la connaissance, l'essai rédigé s'avère bien souvent inefficace car ceux-ci ne sont pas resitués dans le contexte de leurs interrelations. Parfois encore, en guise d'argumentaire, certains candidats 'saupoudrent' leur essai d'un grand nombre de problèmes de la connaissance mais, bien souvent, les ignorent par la suite, ne leur offrent aucune réponse et ne les développent pas. Plus grave encore le fait que certains candidats identifient un problème de la connaissance dès le début de leur essai pour le traiter ensuite comme le point de départ et déclencheur de leur analyse, alors que ce rôle aurait dû être celui de la question posée. Si certains examinateurs ont trouvé qu'en général les candidats avaient mieux compris le rôle-pivot potentiel des problèmes de la connaissance dans le développement de leur essai, d'autres se sont plaints du fait que nombre d'entre eux étaient tirés de divers sites d'aide scolaire en ligne, les empêchant ainsi de parvenir à une véritable compréhension du sujet imposé choisi.

Les enseignants et les candidats doivent savoir que le nouveau guide pédagogique donne une définition précise de ce qu'est un 'problème de la connaissance' (selon la terminologie du nouveau programme). Une partie de cette explication porte sur ce qu'est une « question ouverte » (page 21) :

« Elles sont **ouvertes**, c'est-à-dire qu'elles peuvent appeler plusieurs bonnes réponses. »

Le lecteur remarquera qu'un grand nombre de questions/problèmes de la connaissance évoqués dans la partie de ce rapport consacrée aux sujets d'examen sont rédigés de façon à appeler une réponse ferme et certaine (« Est-il bon que... », « Est-il vrai que... », etc.). On peut effectivement y répondre par un « oui » ou par un « non » tranché, mais également, en fonction de sa nature, par « oui, mais uniquement si x est inclus », ou « non, sauf si y », ou bien encore « oui, et de plus en plus de nos jours ». C'est donc bien par le nombre même de réponses plausibles que l'on doit pouvoir juger de son niveau d' « ouverture » plutôt que par les indications que sa formulation pourrait nous donner à ce propos. D'ailleurs, si les questions sur les problèmes de la connaissance commencent souvent par « Dans quelle mesure... » – ce qui est devenu une sorte de cliché en TdC – les analyses les plus réussies sont celles qui répondent à des questions posées de manière tranchée.

Points essentiels

- Les problèmes de la connaissance doivent jouer le rôle de 'tremplins' et apparaître naturellement lors de l'élaboration de la réponse aux sujets imposés
- Une série de problèmes de la connaissance énumérés dans l'introduction manque de contexte et de ce fait n'offre souvent aucune idée claire quant à la forme de l'essai qui va suivre
- Des problèmes de la connaissance utilisés de façon rhétorique dans le corps de l'essai ne peuvent remplacer ni une véritable analyse ni une tentative de fournir des réponses à leur sujet
- Convertir un sujet imposé en « mon problème de la connaissance » est la recette parfaite pour une réponse non pertinente

Traitement des différents modes et/ou domaines de la connaissance

Il n'y a pas grand-chose à rajouter aux précédents rapports. La réaction première de nombreux candidats a été de « traduire » la question et de la traiter ensuite dans ce que nous pourrions nommer un « discours TdC », dans lequel le candidat attribue un rôle aux modes de la connaissance au sein de son analyse, généralement de façon à émettre des généralisations banales sur la science et la raison, l'art et les émotions, etc. Il en résulte que les domaines de la connaissance sont présentés comme des « repas » pré-préparés à base d'ingrédients combinés de diverses façons – les modes de la connaissance – ingrédients dont la nature est entendue d'avance et n'a pas à être examinée davantage. Au pire, l'analyse assume une forme quasi-tautologique du fait qu'il est évident, par exemple, que la science implique certains modes de la connaissance ; la décrire au moyen d'un tel vocabulaire devient essentiellement une reformulation creuse du sens de cette discipline et n'apporte aucune perspective nouvelle. Pour qu'une réponse aux sujets imposés soit pertinente, elle doit dépasser le simple niveau ce type d'approche passe-partout.

Une fois encore, les examinateurs se sont plaints avec une certaine mauvaise humeur des interprétations de l'histoire grossièrement erronées qui sont devenues si profondément ancrées. Il s'agit pourtant d'une discipline académique dont l'objet est l'étude des traces enregistrées du passé de l'humanité ; ce n'est pas le passé lui-même et les historiens ne sont pas tous des menteurs ou les « vainqueurs » de conflits militaires ; il ne sont pas non plus nécessairement des journalistes, des politiciens ou des militants d'une cause particulière.

Il est regrettable d'avoir à répéter que, du point de vue de la TdC, « perception » n'est pas synonyme de « point de vue » et que l'éthique est un domaine de la connaissance en soi – elle peut avoir des liens étroits avec la religion mais elle ne se confond pas avec elle, comme elle n'a pas pour seul objet les questions d'étiquette.

Lors de cette session, un nombre important de candidats ont confondu sciences humaines et sciences naturelles, des domaines comme la médecine se retrouvant ainsi détournés.

Points essentiels

- Les modes de la connaissance ne sont presque jamais efficaces lorsqu'utilisés comme les seuls « éléments constitutifs » de l'analyse
- L'histoire est une forme de recherche universitaire conduite par des historiens professionnels ; ce mot ne doit pas être utilisé en tant que synonyme de « passé »
- Même si l'éthique ne fait pas partie des matières proposées par le Programme du diplôme de l'IB, il s'agit d'une discipline académique bien établie dont on doit comprendre la portée et les concepts essentiels si on souhaite la traiter correctement dans le contexte de la TdC
- En TdC, « perception » n'est pas synonyme de « point de vue » (c'est pour cela que, dans la terminologie officielle de l'IB, nous utilisons l'expression « perception sensorielle »)

L'utilisation des exemples

Dans de précédents rapports pédagogiques, les examinateurs se sont souvent plaints de l'utilisation d'exemples hypothétiques. Ils ont cependant constaté que cette erreur était moins fréquente lors de cette session. Malheureusement, ce type d'exemple est bien souvent remplacé par d'autres, bien réels, mais d'une uniformité plutôt préoccupante. L'on observe cette tendance à travers l'ensemble des établissements et en leur sein même, ce qui semble indiquer qu'un grand nombre d'entre eux proviennent d'un nombre de sources relativement limité, dans lesquelles ont puisé de nombreux candidats. Les examinateurs ont remarqué une absence de références originales et se sont plaints du fait que les candidats « ignorent le potentiel de leur propre héritage culturel » ou qu'ils ne tirent pas parti de leur expérience lors de leur apprentissage scolaire. En considérant les réponses aux deux sujets imposés les plus populaires lors de cette session, ils ont ainsi noté l'utilisation répétée d'exemples similaires. En voici quelques-uns :

Sujet imposé n° 1 :

1. L'étude de Tuskegee sur la syphilis
2. Kevin Carter et sa photographie d'une fillette soudanaise famélique sous le regard d'un vautour
3. Marco Evaristti et son installation de poissons rouges dans un mixer
4. L'exposition 'Body Worlds' de Günther von Hagens
5. Guillermo Vargas et son installation d'un chien affamé
6. L'œuvre de Andres Serrano intitulée *Immersion (Piss Christ)*
7. La photographie de Phan Thị Kim Phúc prise par Nick Ut durant la guerre du Vietnam
8. *The Neighbors* – clichés d'Arne Svenson montrant des personnes photographiées chez elles à leur insu
9. *L'Attrape-cœurs (Catcher in the Rye)* de Salinger, *Huckleberry Finn* de Mark Twain, *Le Réveil* de Kate Chopin
10. Les graffiti de Banksy
11. Fritz Haber : l'ammoniaque utilisée pour la production d'engrais ou pour la fabrication d'armes
12. Les point de vue de PETA (une association de défense des droits des animaux) sur les tests de produits pharmaceutiques et cosmétiques sur des animaux
13. La légalité de la recherche sur les cellules-souches aux États-Unis
14. Les expériences conduites par les Nazi sur les prisonniers des camps de concentration

Sujet imposé n° 4 :

1. La théorie atomique, de Dalton à Schrödinger (ou, plus souvent, Bohr)
2. Le mythe de la terre plate (le « mythe » parfois présenté comme le fait que la terre n'est pas plate plutôt que le fait que l'on affirme souvent à tort que la plupart des gens la croyaient ainsi !)
3. L'héliocentrisme, Copernic et Galilée
4. La génération spontanée et les travaux expérimentaux de Louis Pasteur
5. L'assassinat de Kennedy et les diverses théories du complot
6. La lobotomie et la saignée en tant que pratiques médicales obsolètes
7. Le discrédit tardif de la thalidomide comme traitement des nausées matinales et sa réhabilitation en tant que traitement contre la lèpre
8. Le fait (souvent présenté comme une révélation étonnante !) que Christophe Colomb n'a pas vraiment découvert l'Amérique
9. Le statut planétaire de Pluton : son reclassement en planète naine présenté comme une « découverte »
10. Trois théories sur la Guerre froide : traditionnelle, révisionniste, post-révisionniste
11. Le traité de Versailles comparé au Plan Marshall
12. L'hypothèse du phlogiston et la découverte de l'oxygène
13. La phrénologie et sa disparition en tant que science
14. Les axiomes et les géométries euclidiennes et non-euclidiennes
15. Les manuels d'histoire nippons au sujet de la culpabilité du Japon lors des événements en Chine durant la Seconde Guerre mondiale.

Si nombre de ces exemples sont intéressants et certainement pertinents aux sujets imposés de cette session, c'est leur ubiquité au niveau mondial qui est si troublante (ces listes peuvent sembler longues et diversifiées, mais il convient de les placer dans le contexte de l'évaluation de quelques 67 400 essais). L'on peut facilement en conclure qu'à un certain point, entre le cours de TdC et l'envoi des essais, la pensée et la réflexion personnelles ont cédé le pas à un certain opportunisme, que cela soit dû à l'enseignant et à sa façon de préparer son cours ou bien à la recherche de documents pertinents menée par le candidat. De plus, certains « exemples », sans doute à l'origine bien ancrés dans la réalité, sont dévoyés et aboutissent à des généralisations injustifiables (p. ex. tous les Chrétiens rejettent la théorie de l'évolution ou les sciences dans leur ensemble).

Points essentiels

- Dans un essai, les exemples hypothétiques ne sont quasiment jamais convaincants pour étayer une assertion

- Les examinateurs apprécient énormément les candidats qui s'efforcent d'utiliser des exemples naturellement issus de leur propre expérience
- Les candidats qui utilisent des exemples directement tirés de sites d'aide scolaire en ligne ou d'autres forums de discussion consacrés spécifiquement à la rédaction d'un essai de TdC, ont énormément de mal à les maîtriser et, de ce fait, éveillent les soupçons des examinateurs quant à leur origine même

Traitement des termes clés présents dans les questions

De nombreux candidats considèrent que « connaissance » doit être un mot clé de leur essai, quel que soit le sujet choisi. Naturellement, c'est tout à fait le cas pour un cours intitulé « Théorie de la connaissance », mais il en s'ensuit qu'un nombre colossal d'entre eux ne peuvent s'empêcher d'affirmer dès leur premier paragraphe que « connaissance » et « croyance ferme et justifiée » sont une seule et même chose. L'écrasante majorité n'a aucun commentaire supplémentaire à faire au sujet de cette définition ni même sur la façon dont elle pourrait influencer sur le reste de leur essai. Cela se vérifie même dans le cas du sujet n° 4 dont l'assertion qui doit être vérifiée remet tellement en question une telle définition qu'elle en devient difficile à soutenir. Comme c'est le cas pour la plupart des définitions, celle-ci a tendance à mettre un terme à la discussion plutôt que d'offrir une plateforme à partir de laquelle mener une exploration des problèmes de la connaissance ; de plus, elle est si étroite qu'elle rend quasiment impossible le traitement de vastes pans du programme de TdC. Le nouveau programme exhorte en effet les enseignants et les candidats à adopter une approche différente au concept de connaissance, dans le but délibéré d'éviter de tels écueils, si inutiles et contre-productifs (voir le nouveau guide pédagogique - page 16).

Il semble que le processus de décryptage – qui constitue la première étape de l'évaluation d'un sujet imposé – est souvent très mal géré (une fois encore, veuillez vous référer au nouveau guide pédagogique – page 56 – pour y trouver une synthèse du processus de rédaction d'un essai, qui est non seulement recommandé mais qui de plus pourrait faire l'objet d'une interrogation lors du téléchargement de l'essai final). Les candidats, peut-être encouragés par de précédentes expériences scolaires, ont bien du mal à résister à la tentation de se tourner directement vers leur dictionnaire, même lorsqu'ils connaissent déjà bien le sens des termes en question et que ceux-ci sont accessibles au plan cognitif. Une authentique approche conceptuelle reconnaît qu'il existe toujours une certaine marge au sein de laquelle le sens des mots peut varier – ce qui, dans ces strictes limites, permet à leurs interrelations d'assumer des formes tout aussi différentes qu'intéressantes. Tels sont les fondements sur lesquels élaborer une analyse efficace.

L'enseignant joue donc un rôle essentiel et subtil pour que ces fondements puissent être établis : il est donc nécessaire de modéliser ce processus et de souligner son incidence cruciale sur le résultat final. Dans le même temps, il est important de distinguer entre les termes clés du sujet imposé et les autres mots de liaison, qui ne méritent pas de faire l'objet d'une longue discussion, ce qui permettra au candidat d'éviter toute approche pédante. Pour ce faire, les conseils de l'enseignant sont souvent indispensables.

De nombreux candidats, incapables de mener à bien cette phase de décryptage, se lancent ensuite avec hésitation dans les phases d'exploration et de planification, sans disposer de

fondations solides (ou bien encore directement dans la rédaction de leur essai sans exploration ou planification rigoureuses).

Points essentiels

- Plutôt que de le faciliter, les définitions risquent de mettre un terme au type d'analyse encouragé dans la TdC
- Donner une définition des termes clés pour les ignorer ensuite est un gaspillage de mots
- Une « croyance ferme et justifiée » ne constitue pas une définition satisfaisante de la connaissance dans un contexte TdC ; elle n'est pas adaptée à une approche globale aux problèmes de la connaissance
- Le décryptage et l'exploration du sujet imposé (de même que la planification de la structure de l'essai à partir de la phase d'exploration) sont des étapes essentielles de la rédaction d'un essai TdC ; elles demandent un soutien mesuré et réfléchi de la part de l'enseignant

Construction générale de la structure de l'essai

Dans ce domaine, plusieurs points faibles ont été constatés :

- un manque de relecture, ou une relecture apparemment mal effectuée (les modifications restent visibles, ce qui laisse penser que l'enseignant a lui-même édité le texte)
- un nombre limité de paragraphes et/ou des transitions malhabiles
- des essais qui dépassent la limite de mots autorisée
- des essais qui s'enlisent dès le départ dans une analyse linguistique
- des essais qui donnent l'impression que le principal objectif du candidat est d'atteindre la limite des 1200 mots (les enseignants et les candidats doivent savoir que, à partir de l'année prochaine, il n'y aura plus de limite minimum de mots ; les essais devront comporter au maximum 1600 mots pour que leur contenu soit bien étoffé).

Qualité de l'analyse

Comme toujours, les examinateurs ont considéré qu'il s'agissait là de l'aspect le plus important d'un essai ; pourtant, bien souvent, il a été le moins satisfaisant. De nombreux travaux abondaient en généralisations, démontrant un manque d'attention aux assertions, se contentant de décrire des processus plutôt que de se focaliser sur les mécanismes ayant permis d'y parvenir ; de plus, des questions rhétoriques ont fréquemment pris la place d'une véritable analyse. Il a été assez courant de voir les candidats s'enliser dans des chicanes portant sur des définitions, ce qui n'a pas permis à leur essai de trouver un point de départ satisfaisant.

Tout comme il convient de construire un essai exploratoire au niveau macro, il faut aussi savoir élaborer une argumentation au niveau micro ; c'est là une compétence qu'il faut enseigner, modéliser et pratiquer.

Nous avons déjà traité ces sujets ailleurs dans ce rapport.

Exactitude factuelle et mention des sources

Juste quelques remarques :

- Il faut rappeler aux candidats la nécessité de relier leurs assertions à des références placées en fin de texte, au moyen de citations ; dans le cas contraire, les critères d'intégrité en milieu scolaire risqueraient de ne pas être pleinement respectés
- Du fait que l'essai TdC est conçu pour permettre au candidat de présenter ses propres idées, les travaux qui dépendent excessivement des remarques et consignes des enseignants peuvent parfois paraître quelque peu suspects
- Les notes de pied de page trop longues doivent être évitées – particulièrement si elles traduisent une volonté délibérée de contourner la limite de mots
- L'on a constaté une nouvelle façon de contourner cette limite de mots autorisée : certains « collent » les mots ensemble sans laisser d'espace entre eux – une pratique détestable qui doit absolument cesser.

Présentation des essais

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

- 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'ajouter une paraphrase ou toute autre version 'modifiée' du sujet imposé
- l'on **ne doit pas** utiliser de page de garde sur laquelle apparaîtrait le nom ou le numéro du candidat, ce qui permettrait de l'identifier
- bien prendre note du nombre limite de mots imposé pour l'essai TdC – le décompte de mots exact doit être indiqué lors du téléchargement.

Même si depuis plusieurs années chaque rapport pédagogique réitère l'exigence d'un double interligne, de nombreux candidats et établissements ne respectent toujours pas cette simple consigne. 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.

Commentaires sur des sujets spécifiques

1. « Que ce soit dans les arts ou dans les sciences naturelles, les jugements éthiques limitent les méthodes disponibles pour produire de la connaissance. » Discutez cette affirmation.

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

- Que peut-on considérer en tant que 'méthode' en sciences naturelles et dans les arts ?
- Sur quels fondements reposent les jugements éthiques en sciences naturelles et dans les arts ?
- Y a-t-il davantage de consensus en sciences naturelles ou dans les arts concernant ce qui est éthique ?
- Qui exerce une plus grande influence sur ce qui est éthiquement acceptable dans les sciences naturelles et les arts, en tant que domaines de la connaissance : ceux qui les pratiquent ou bien les sociétés au sein desquelles ils se déploient ?
- Dans quelle mesure les jugements éthiques sur les méthodes des sciences naturelles et des arts varient-ils en fonction du lieu ou du moment historique ?
- Dans quelle mesure l'exploration naturelle de problèmes éthiques dans les arts favorise-t-elle l'examen des méthodes utilisées ?
- Existe-t-il des circonstances dans lesquelles la valeur des produits des sciences naturelles ou des arts l'emporte sur la façon dont ils ont été obtenus ?

Les candidats qui ont choisi ce sujet ont souvent éprouvé des difficultés (a) à se focaliser de façon cohérente sur la production de connaissances et (b) à décider si ce qui constitue une méthode dans les arts peut être comparé à celles utilisées en science. L'on a aussi constaté une certaine tendance à définir l'éthique en tant que domaine plutôt que les jugements éthiques en tant que tels – les candidats ont souvent démontré qu'ils n'étaient pas certains de ce qui pourrait constituer un jugement éthique dans les domaines de la connaissance spécifiés. Les essais les plus réussis ont compris que la « production de connaissances » pouvait faire référence soit à ce que l'artiste produit soit à ce que son auditoire retire de son œuvre, et donc qu'il pourrait exister des méthodes de production artistique, mais également que le « contenu » de l'œuvre pourrait lui-même être considéré comme une « méthode » pour atteindre un public.

Les réponses ont souvent mentionné les tests sur les animaux et la recherche sur les cellules-souches en science de même que la question de la censure et celle des œuvres d'art conçues pour scandaliser. De nombreux candidats ont approuvé cette assertion et la plupart du temps

ont considéré que ce type de « limitations » étaient plus fréquentes en sciences que dans les arts du fait de la nature même de ces deux domaines. De même, un grand nombre d'entre eux ont cité des exemples d'objections à l'encontre de certains travaux, tant en science qu'en art, pour en conclure que celles-ci limitaient la production de connaissances ; cependant, le fait que l'existence même de tels travaux vient contredire ce point de vue a rarement été pris en compte. Cela a été particulièrement le cas en ce qui concerne les arts, où les candidats ont souvent évoqué telle ou telle œuvre pour expliquer ensuite pour quelle(s) raison(s) certains la considéraient comme contraire à l'éthique. Toujours dans les arts, ils ont aussi très souvent évoqué certains cas très particuliers – des anomalies pour ainsi dire – pour les traiter comme s'il s'agissait de modèles en général. Si ces exemples sont pertinents par rapport à la question, ils ne sont cependant pas le signe d'une compréhension satisfaisante de la façon dont la connaissance est ordinairement produite dans ce domaine.

Certains candidats ont soutenu que, si les jugements éthiques limitaient la production de connaissances, ils forçaient aussi les scientifiques et les artistes à trouver des façons plus novatrices ou imaginatives de réaliser cet objectif et avaient donc un effet positif.

2. « Lorsque le seul outil dont on dispose est un marteau, tous les problèmes finissent par ressembler à des clous. » (Abraham Maslow) Dans quelle mesure cette citation peut-elle s'appliquer aux modes de la connaissance, en tant qu'outils, dans la quête de la connaissance ?

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

- Comment savoir si l'utilisation de certains modes de la connaissance qui existent dans tel domaine de la connaissance constitue effectivement la 'boîte à outils' la plus efficace dans la quête de connaissance ?
- Dans quelle mesure notre propre 'répertoire' de modes de la connaissance influe-t-il sur notre conception personnelle de la connaissance ?
- Peut-on considérer à juste titre que les modes de la connaissance sont des outils distincts, avec des fonctions différentes ?
- Dans quelle mesure cette analogie du marteau nous permet-elle d'affirmer que les modes de la connaissance agissent toujours de concert ?
- Dans quelle mesure la nature des modes de la connaissance varie-t-elle en fonction du domaine de la connaissance concerné ?
- Est-il vrai que nous classons les problèmes de la connaissance en fonction des modes de la connaissance dont nous disposons ?
- Dans quelle mesure serions-nous capables de conceptualiser des problèmes pour lesquels nous ne disposons pas d'outils appropriés ?

Bien souvent, les candidats n'ont pas perçu la nuance inhérente à cette citation et se sont contentés d'évaluer la fiabilité de divers modes de la connaissance, ce qui a conduit leur réponse à ne devenir qu'un « passage en revue » de plusieurs d'entre eux – considérés l'un

après l'autre. Cela les a souvent conduits à ne citer que des exemples entièrement tirés de leur expérience quotidienne plutôt que des exemples académiques puisés de divers domaines de la connaissance. Ainsi, la plupart des réponses ont soutenu que le fait d'utiliser un seul et unique mode de la connaissance ne permettait pas de produire de réel savoir ; ces candidats semblent avoir compris à tort que la référence aux « modes de la connaissance » signifiait « un seul mode » plutôt que « les modes » en tant que système.

Parfois même ils n'ont même pas été abordés, mais remplacés par des domaines de la connaissance ou d'autres concepts (p. ex. une « croyance »), etc. De nombreux essais en espagnol ont démontré une compréhension superficielle et simpliste des modes de la connaissance. Le concept de 'raison' semble ainsi souvent avoir été mal appréhendé et bien des candidats ont donné l'impression de ne pas savoir quoi dire à son sujet.

Très peu d'essais ont réellement répondu à la question, qu'il ne fallait pas entendre comme « Est-il efficace de n'utiliser qu'un seul mode de la connaissance ? » mais plutôt comme « Est-ce que la nature de nos modes de la connaissance façonne notre façon de percevoir et de traiter les problèmes ? » Certains essais ont pris la question au pied de la lettre et n'ont absolument pas compris qu'il s'agissait d'une analogie.

3. « Le savoir n'est rien de plus que l'organisation systématique de faits ». Discutez cette affirmation par apport à deux domaines de la connaissance.

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

- Qu'est-ce qui compte en tant que faits dans différents domaines de la connaissance ? Est-ce que tous les domaines de la connaissance ont pour objet les faits ?
- Dans quelle mesure peut-on caractériser les domaines de la connaissance en fonction de leur contenu factuel et de leur structure organisée ? Est-ce là une description satisfaisante ?
- Quels critères pourrait-on utiliser pour organiser les faits de manière systématique ?
- Quelle latitude existe-t-il pour une interprétation personnelle au sein d'un système de faits organisés ?
- Quelle place existe-t-il pour les différences culturelles au sein d'un système de faits organisés ?
- Quelles sont les hypothèses implicites dans la description de la connaissance/du savoir (censée être incomplète) qu'offre cette question ?
- Lorsqu'un domaine de la connaissance présente plusieurs ensembles de faits organisés mais contradictoires, sur quelles bases trancher entre eux ?

Bien souvent, les candidats ont traité les faits de façon simpliste et ont négligé la notion d'organisation systématique. Nombre d'entre eux ont ensuite affirmé que le savoir était bien plus qu'une organisation de faits systématique car ceux-ci doivent être interprétés ou mis en application – ignorant ainsi la possibilité que cette interprétation ou application pourrait elle-

même être une forme d'organisation ; de plus, la question de la façon dont les faits se trouvent organisés au moyen de l'analyse et de l'interprétation et/ou de l'application a bien souvent été éludée.

D'autres candidats, qui se sont penchés sur la question de l'organisation, ont souvent limité leur réflexion à des structures extrêmement formelles (par exemple, le tableau périodique des éléments ou le système de classification linnéen) – ils semblent avoir eu du mal à accepter l'idée que le fait de relier des faits entre eux afin de leur trouver un sens est en soi un type d'organisation systématique.

Un des problèmes courants avec ce sujet est que certains candidats ont immédiatement recherché ce qu'ils pouvaient rajouter à sa définition de la connaissance. De ce fait, ils ensuite bien souvent essayé de lui proposer une architecture différente et n'ont pas utilisé la question prescrite en tant que point de départ.

Plusieurs candidats ont ignoré la définition donnée par la question pour faire immédiatement référence à la notion de « croyance ferme et justifiée » et se demander si cette définition constituait elle-même une organisation systématique des faits. Même si une telle approche pourrait être considérée comme pertinente, elle a le plus souvent abouti à une comparaison extrêmement descriptive des deux définitions.

4. « Ce qui est admis comme connaissance aujourd'hui est parfois rejeté le jour suivant ». Examinez des problématiques de la connaissance soulevées par cette affirmation dans deux domaines de la connaissance.

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

- Le rejet de connaissances admises est-il une caractéristique constante des domaines de la connaissance ?
- Qui peut légitimement rejeter une assertion jusque-là admise ? Et qui a autorité de l'admettre en premier lieu ?
- Les évolutions de la connaissance au fil du temps impliquent-elles une évolution des normes de justification ?
- Est-il bon que des assertions soient admises pour plus tard être rejetées et remplacées par d'autres ?
- Existe-t-il des normes différentes pour l'acceptation ou le rejet de connaissances en fonction du domaine de la connaissance ?
- Ces processus d'acceptation et de rejet signifient-ils que des progrès sont réalisés dans les différents domaines de la connaissance ?
- Au vu de ce perpétuel processus d'acceptation et de rejet, quelles seraient les implications de soutenir l'idée selon laquelle la connaissance est une croyance ferme et justifiée ?

Cette question a été extrêmement bien reçue. Même si elle invitait ouvertement à remettre en question le modèle de la connaissance en tant que « croyance ferme et justifiée », de nombreux candidats s'y sont tenacement accrochés, ce qui a eu des effets pour le moins surprenants lors de leur analyse. Les réponses ont souvent procédé à une description des changements liés à l'acceptation et au rejet, mais plus rarement à celle des mécanismes qui entraînent ces processus cognitifs. Ce type d'omission a souvent été associé à une incapacité à répondre à la seconde partie de la question, qui demandait de considérer des problèmes de la connaissance.

Les candidats ont su donner des exemples appropriés, mais un peu trop évidents, de connaissances qui ont évolué au fil du temps. Un grand nombre de ces essais étaient pertinents mais manquaient d'idées originales ou de sophistication. Ils se sont souvent contentés de répéter ce qu'ils avaient appris en classe au sujet de Kuhn et de sa notion de « changement de paradigmes ».

Les meilleurs travaux ont fait preuve d'une compréhension sophistiquée de la différence entre les connaissances officiellement écartées par les spécialistes (connaissances partagées) et les informations désormais surannées mais néanmoins préservées par certains groupes ou personnes au sein de la société. Parfois, les candidats ont été capables de discuter des moyens par lesquels les connaissances périmées continuent d'être admises, notamment dans les manuels scolaires.

L'histoire et les sciences naturelles ont sans doute été les domaines de la connaissance les plus couramment choisis pour répondre à cette question, car propices à l'introduction de la notion de paradigmes. Quelquefois pourtant, certains candidats l'ont simplement évoquée de façon trop générale, sans réellement l'illustrer au moyen d'exemples, tandis que d'autres, après avoir choisi deux domaines de la connaissance de nature très proche par rapport à la question, en ont négligé d'autres qui auraient pu être plus stimulants par rapport à cette proposition.

5. « La tâche de l'historien est de comprendre le passé ; le praticien des sciences humaines, en revanche, cherche à changer l'avenir. » Dans quelle mesure cela est-il vrai dans ces domaines de la connaissance ?

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

- La compréhension diffère-t-elle de la connaissance ? De quelles façons ?
- Quelles méthodes l'histoire utilise-t-elle pour tenter de comprendre le passé ?
- Si l'objectif des sciences humaines est de changer l'avenir, qu'y a-t-il de propre à sa nature et à ses méthodes pour que cela soit possible ?
- Si l'objectif de l'histoire n'est pas de changer l'avenir, qu'y a-t-il de propre à sa nature et à ses méthodes pour que cela soit impossible ?
- Dans quelle mesure les sciences humaines nous aident-elles à comprendre le passé ?

- Dans quelle mesure doit-on attendre des domaines de la connaissance qu'ils prononcent des jugements normatifs (en énonçant ce qui devrait être) plutôt que simplement descriptifs (en décrivant ce qui est) ?
- Qu'y a-t-il de particulier avec les méthodes d'un domaine de la connaissance qui lui permet d'établir des prévisions ?

D'une certaine façon, cette question était sans doute séduisante en ce qu'il était assez facile d'y répondre mais également tout aussi tentant de se complaire à un niveau relativement élémentaire. Ainsi, les candidats ont souvent répondu que les scientifiques espèrent effectivement changer l'avenir, mais ils se sont rarement demandés pourquoi ou comment le faire. De nombreuses réponses générales, qui ne présentaient que peu d'assertions contestables, n'ont pas réellement pris leur envol ni présenté d'analyse convaincante. Certains candidats se sont empêtrés dans les vieilles rengaines au sujet des historiens, qui seraient des individus peu fiables, qui se complaisent souvent dans des comportements répréhensibles pour servir les intérêts mesquins de leur propre pays. En tant que domaine de la connaissance, l'histoire continue d'être fort maltraitée – certains candidats considérant que la compréhension historique n'est que l'œuvre de profanes qui s'efforcent de tirer une parcelle de vérité à partir des récits biaisés et peu fiables des historiens eux-mêmes. Il s'agit là d'une incroyable caricature.

De nombreux essais ont semblé confondre l'histoire en tant que discipline – avec sa propre méthodologie et angle d'approche – et la simple description d'un événement historique, ou bien encore avec le passé lui-même. De surcroît, les spécialistes en sciences humaines sont traités en des termes si vagues et si généraux que l'on pouvait même se demander si les candidats savaient de qui ils parlaient vraiment. Il en ont parfois fait des spécialistes en sciences naturelles, alors que d'autres élargissaient les sciences humaines jusqu'à y inclure la médecine !

Quelques candidats ont essayé de soutenir que les psychiatres souhaitaient influencer sur l'avenir de leurs patients mais cet exemple paraît passer à côté de la méthodologie générale des sciences humaines. Un thérapeute ne *fait* pas vraiment des sciences humaines tout comme un médecin ne *fait* pas des sciences naturelles. Il aurait pu être bien plus intéressant de discuter de l'éventail d'activités regroupées sous le nom de sciences humaines, mais peu s'y sont essayés.

6. « Un sceptique est quelqu'un désireux de remettre en question toute certitude, en demandant une définition claire, consistance dans la logique et des preuves pertinentes. » (adapté de *The Skeptical Inquirer* de Paul Kurtz, 1994). Évaluez cette approche dans deux domaines de la connaissance.

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

- Dans quels cas est-il sensé de remettre en question toutes les assertions que l'on peut rencontrer ?
- Est-ce que toute connaissance fiable dépend d'une définition claire des termes ?

- En matière de connaissance, quelles pourraient être les implications d'exiger une logique consistante ?
- Que peut-on considérer comme preuves dans les différents domaines de la connaissance ? Tous dépendent-ils de preuves ?
- Existe-t-il des positions par rapport à la connaissance qui peuvent être au moins aussi efficaces que celle du sceptique ?
- Quel pourrait être l'effet d'une attitude sceptique sur le développement des connaissances ?
- Quelles hypothèses sur l'importance des modes de la connaissance peut-on entrevoir dans l'assertion contenue dans la question ?

Certains candidats ont eu du mal à répondre à cette question du fait qu'ils avaient d'emblée décidé d'ignorer les attributs spécifiques qu'elle alloue au sceptique. De plus, comme c'est souvent le cas des questions où plusieurs concepts demandent à être expliqués, tous n'ont pas été pris en considération ou bien encore ont été regroupés comme s'ils avaient la même vague signification. De ce fait, seuls quelques rares essais du très petit nombre de candidats qui l'ont choisie ont fait preuve d'une compréhension manifeste et convaincante des mots « une définition claire, consistance dans la logique et des preuves pertinentes ». Cette question a suscité très peu d'intérêt, notamment parmi les candidats hispanophones. Certains candidats (en anglais et en espagnol) ont assimilé doute et scepticisme et rédigé des essais qui étaient soit mal focalisés soit dénués de sens.

La plupart des candidats se sont demandé si le scepticisme était utile ou non. D'autres encore ont soutenu qu'« un sceptique adopterait » telle ou telle approche, sans donner le moindre exemple concret de ce mode de pensée dans le domaine de la connaissance concerné. Par contre, quelques excellents essais ont examiné de quelles façons le scepticisme était (ou n'était pas) intimement lié à la pratique quotidienne du scientifique, de l'historien, de l'artiste, du spécialiste de l'éthique, etc. pour considérer ensuite explicitement à quel point la nature de cette approche était correctement représentée par les trois qualités énumérées dans la question.

2^e partie : Les exposés

Seuils d'attribution des notes finales par composante

Les seuils sont les mêmes pour cette session.

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

Tous les enseignants, anciens ou nouveaux, doivent lire les recommandations ci-dessous pour que leurs élèves réussissent leurs exposés. Bien qu'il s'agisse de la dernière session de mai qui utilise l'actuel outil d'évaluation, la nature de l'exposé elle-même demeure la même et, de ce fait, les commentaires et conseils suivants restent pertinents.

Vérification

Conformément à la norme établie, il a été 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. Cette procédure se nomme **vérification**. 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.

Le coordinateur du Programme du diplôme de l'IB à Cardiff notifiera les établissements sélectionnés dès le commencement du cycle du diplôme s'achevant lors de cette session. Par exemple :

- les établissements sélectionnés pour la vérification des exposés de la session du mois de novembre 2014 **auront été notifiés au plus tard en février 2013**
- les établissements sélectionnés pour la vérification des exposés de la session du mois de mai 2015 **auront été notifiés au plus tard en août 2013,**
- les établissements sélectionnés pour la vérification des exposés de la session du mois de novembre 2015 **auront été notifiés au plus tard en février 2014**
- les établissements sélectionnés pour la vérification des exposés de la session du mois de mai 2016 **auront été notifiés au plus tard en août 2014**
- *N.B.* Vous trouverez dans la section B.8.6.4 du Manuel de procédures pour le Programme du diplôme les procédures s'appliquant à l'enregistrement des exposés aux fins de vérification. Des informations supplémentaires seront *directement* communiquées aux établissements sélectionnés.

Les vérificateurs ont signalé que quelques exposés avaient en grande partie fait l'objet d'une lecture (soit sur écran, soit à partir d'une fiche-prompteur) ; les enseignants doivent rappeler à leurs candidats que cela n'est pas autorisé. Ils ne doivent donc pas évaluer les exposés dont une grande partie est simplement lue. Ils doivent ainsi **arrêter** l'exposé dès qu'ils s'en aperçoivent et demander au candidat de le préparer à nouveau correctement et de le représenter à une autre occasion.

Certains candidats se sont servis de vidéos ; la plupart du temps cela n'a été d'aucune utilité réelle pour satisfaire aux exigences de cette tâche. On doit donc leur recommander de limiter un tel usage à un strict minimum et de veiller à ne l'utiliser qu'aux fins de leur analyse.

Plusieurs exposés vérifiés n'ont pas respecté la limite de temps autorisée. Les exposés individuels ne devraient pas dépasser 10 minutes environ et ceux collectifs (jusqu'à 5 candidats) plus de 30 minutes (le nouveau guide fixe à 30 minutes la durée d'un exposé effectué par 3 personnes maximum). Certains vérificateurs ont fréquemment constaté de tels dépassements ; il n'est évidemment pas légitime qu'un exposé individuel dure 20 minutes, voire plus.

Points essentiels

- Les exposés qui sont lus entièrement ou en grande partie ne doivent pas être évalués mais arrêtés et représentés correctement par les candidats à une autre occasion
- Les clips vidéo doivent être courts et servir à étayer l'analyse
- Les durées maximales doivent être respectées

Révision de notation (à partir de la session du mois de mai 2015)

Au cours de ces dernières années, la révision de notation a été le seul moyen pour permettre aux examinateurs de juger de la qualité des exposés effectués au sein des établissements. Cependant, à partir du mois de mai 2015, le système de **révision de notation** s'appliquera à tous les exposés et permettra de disposer d'une bien plus vaste palette de documents à utiliser dans les rapports pédagogiques. Chaque candidat devra remplir un **formulaire TK/PPD (document de préparation de l'exposé)** qui sera ensuite communiqué à l'IB aux fins de révision de notation. Vous trouverez une description de la structure de ce formulaire dans le nouveau guide pédagogique (page 60) ; ce formulaire est disponible sur la page d'accueil TdC du CPEL. On rappelle aux enseignants qu'il s'agit du principal document permettant de prendre des décisions en matière de révision de notation.

Des informations plus détaillées au sujet de la révision de notation seront publiées sous la forme d'articles sur IBIS quelque temps avant la session M15. Entretemps, les candidats qui ont déjà effectué leur exposé TdC doivent remplir ce formulaire et le communiquer à leur enseignant, qui remplira à son tour la partie qui lui est réservée.

Points essentiels

- Le formulaire de préparation TK/PPD est bien plus qu'une simple formalité ; les candidats doivent l'utiliser afin de structurer leur exposé avant de le présenter

- Ce formulaire jouera également un rôle très important à partir de la session du mois de mai 2015 car il offre des données concrètes permettant de procéder à la révision des notes attribuées aux exposés
- La situation concrète et le problème de la connaissance doivent être clairement distingués sur le formulaire TK/PPD : la première doit être exprimée sous la forme d'une assertion et le second sous la forme d'une question sur la connaissance

Questions concernant l'évaluation

L'exposé doit être considéré comme faisant partie intégrante du cours de TdC, en tant que complément de l'essai. S'il s'agit d'une exigence d'évaluation *sommative* officielle dans le cadre de la TdC, il constitue également une opportunité *formative* qui permet aux candidats de contribuer concrètement au cours TdC auquel ils participent en y présentant leur propre 'leçon'. Nous recommandons donc que chaque candidat effectue plusieurs exposés durant son cours de TdC.

Les vérificateurs ont signalé une amélioration du niveau des exposés lors de cette session. Certains établissements en ont de toute évidence bien compris les exigences et leurs candidats ont fait exactement ce qu'il fallait. Nous félicitons ceux qui ont mené cette tâche d'évaluation conformément à l'esprit que nous avons défini et qui nous ont adressé des travaux où leurs élèves ont su traiter avec efficacité des problèmes de la connaissance en se servant de situations concrètes.

Demeurent cependant quelques problèmes avec les deux idées maîtresses de l'exposé – la situation concrète et le(s) problème(s) de la connaissance – ce qui est évidemment une cause de préoccupation que les enseignants doivent résoudre. Selon les mots d'un vérificateur : « De nombreux exposés n'ont pas vraiment abordé le terrain de la TdC, se contentant de ne traiter que la situation concrète elle-même ou bien un domaine de la connaissance ».

La situation concrète n'est pas le point focal de l'exposé mais un simple point de départ à partir duquel explorer de plus vastes problèmes ou questions sur la connaissance. Elle peut avoir n'importe quelle origine mais il serait préférable qu'elle constitue pour le candidat un sujet d'intérêt et qu'elle provienne de son expérience réelle ou de son contact avec le monde extérieur. Il ne doit pas s'agir d'un sujet général mais d'une situation **concrète**, réelle et factuelle. Lorsque les candidats optent pour des thèmes trop vastes, comme la beauté, l'avortement ou l'euthanasie, ils se retrouvent à effectuer un exposé hypothétique car ils sont alors contraints d'inventer des croyances et des attitudes *fictives* et *supposées*. Pour reprendre les mots d'un vérificateur : « Les candidats ne disposent pas d'assez de connaissances pour imaginer de façon précise ce que des personnes réelles feraient dans des situations concrètes. Ils en sont ainsi réduits à des généralités hypothétiques ». Nous recommandons donc vivement aux enseignants d'encourager leurs candidats à choisir une situation réelle et concrète plutôt qu'abstraite ou vague.

Celle-ci doit être le point de départ d'où le candidat doit extraire un seul problème de la connaissance (et non plusieurs). Elle doit faire référence à une assertion, tandis que le problème de la connaissance doit être exprimé sous la forme d'une question – ces conseils devraient aider le(s) candidat(s). En le formulant ainsi, les candidats seront mieux à même de comprendre qu'un problème de la connaissance doit avoir une réponse analytique.

Cependant, il ne s'agit pas d'une question quelconque et de nombreux candidats semblent avoir bien du mal à saisir ce en quoi elle consiste exactement. C'est ce que nous avons pu constater lorsque certains utilisent les mots « problème de la connaissance » pour faire référence à une question inhérente à une situation concrète ou à un domaine de la connaissance, et non à une question *au sujet* de la connaissance elle-même et de la façon dont celle-ci pourrait être générée par les méthodes de l'un de ses domaines ou de ses modes.

Un exposé est souvent bien mal engagé lorsque le candidat ne présente pas un problème de la connaissance réellement intégré à une situation concrète. Hors ceux qui ont à tort été 'identifiés' comme des problèmes de la connaissance, l'on a parfois remarqué des exemples de problèmes qui n'avaient aucune pertinence par rapport à la situation concrète présentée. L'on doit ainsi rappeler aux candidats que le problème de la connaissance doit être **extrait** d'une situation concrète, qu'ils doivent utiliser le vocabulaire de la TdC pour l'analyser et qu'il doit leur permettre d'explorer comment les différents domaines de la connaissance génèrent eux-mêmes de la connaissance.

Certains ont essayé de démontrer une certaine implication personnelle dans leurs exposés mais cela a souvent été entendu comme un appel à exprimer une opinion. Faire preuve d'engagement ne veut pas dire « *ce sujet me tient à cœur du fait que...* » mais demande plutôt de le traiter au moyen d'une analyse et d'une réflexion originales. Cela fait référence au critère C (qui ne fait pas partie des nouveaux critères) et l'on doit bien comprendre qu'il ne demande pas aux candidats d'exprimer leur opinion personnelle mais plutôt d'être capables d'analyser le sujet du point de vue de la connaissance et de s'y impliquer authentiquement.

L'absence de situation concrète fait qu'ils ne seront pas en mesure d'analyser correctement différentes perspectives. Cela leur est souvent bien difficile car ils sont nombreux à penser que prendre en compte différents points de vue veut dire exprimer des points de vue opposés.

Nous ne le répéterons jamais assez : un exposé TdC n'est pas un projet de recherche descriptif sur un sujet d'intérêt général. S'il ne se focalise pas sur des problèmes de la connaissance, il n'obtiendra que peu de crédits selon les critères d'évaluation. Il *peut* en effet s'agir d'un excellent exposé, mais d'un très mauvais exposé TdC.

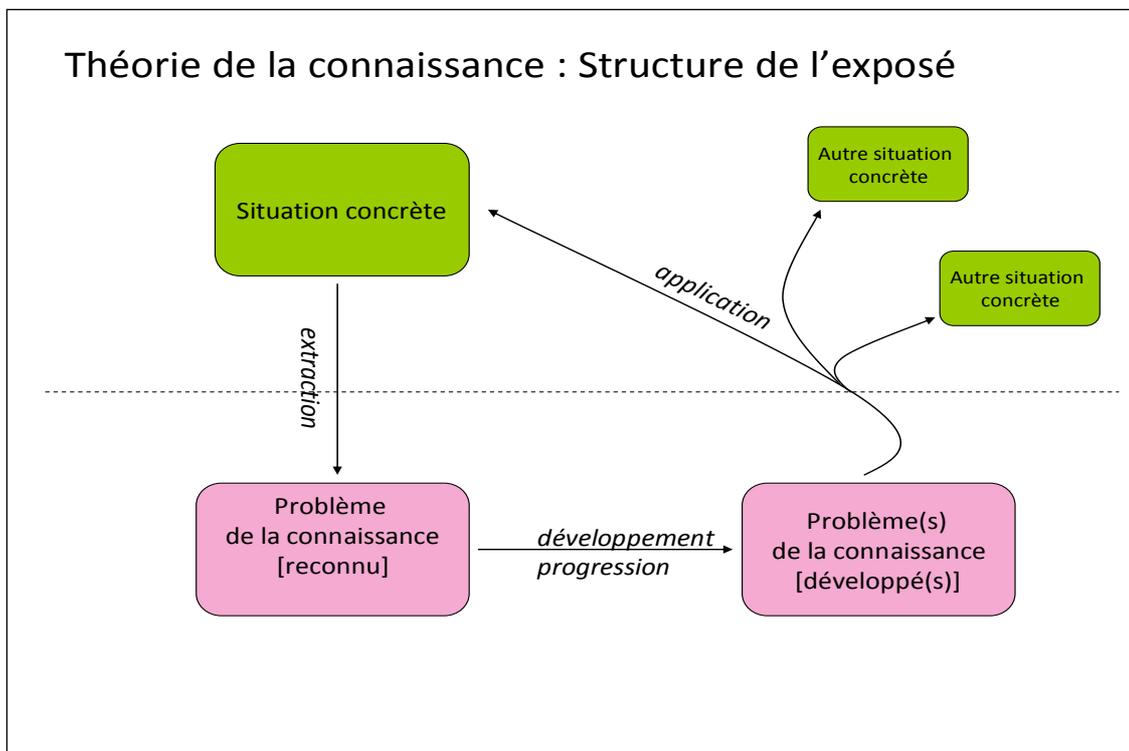
La plupart des candidats ont travaillé d'arrache-pied à la préparation de leurs exposés mais l'on constate avec tristesse qu'ils sont encore nombreux à ne pas avoir bien saisi la nature de cette tâche. L'exposé TdC est censé se polariser sur l'analyse et non sur la description et, pour ce faire, une situation concrète doit être liée à un problème de la connaissance (une « *question sur la connaissance* » à partir de l'année prochaine). Essentiellement, le but recherché est que l'exposé TdC prenne la forme d'un dialogue analytique entre deux niveaux de discours comme le montre le diagramme suivant. Même si celui-ci a déjà été présenté dans plusieurs rapports, certains établissements semblent ne pas encore être bien familiarisés avec ce diagramme structurel, qui est pourtant d'une grande utilité. Comme l'a suggéré un vérificateur : « Il faut (le) montrer aux futurs candidats. On y voit la situation concrète au dessus de la '*ligne de flottaison*' tandis que la discussion TdC doit se situer en dessous d'elle ; on doit encourager les candidats à '*pratiquer la plongée*' dans leur exposé ». Cette '*ligne de flottaison*' marque une frontière entre deux vocabulaires spécifiques, le vocabulaire de la situation concrète (qui peut se rapporter spécifiquement aux domaines de la connaissance) – située au-dessus de la ligne – et le vocabulaire de la TdC – situé en dessous d'elle (notions

plus générales telles que 'preuves suffisantes', 'induction', 'déduction' 'objectivité', 'subjectivité', 'perspectives', 'points de vue', 'hypothèses/postulats sous-jacent(e)s' – ce qui, selon le nouveau programme, pourrait être rapporté au 'cadre conceptuel de la connaissance'). Le diagramme fonctionne ainsi sur plusieurs niveaux mais, plus particulièrement, illustre la distinction entre les différents types de vocabulaire (et donc d'analyses) utilisés. L'absence d'une telle distinction (et, de ce fait, se cantonner soit dans le monde de la situation réelle, soit dans un domaine de la connaissance) est l'un des principaux problèmes rencontrés lors de la révision des notations des exposés présentés lors de cette session.

Points essentiels

- Une situation concrète doit impérativement être une situation réelle et non un sujet général
- Le problème de la connaissance tiré de la situation concrète doit lui être intégré et lui être pertinent
- L'exploration et l'analyse d'un problème de la connaissance doivent utiliser le vocabulaire de la TdC et faire référence aux domaines et aux modes de la connaissance

Diagramme et processus de l'exposé



Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, ces deux niveaux représentent les expériences de l'élève lors de son cours de TdC (niveau inférieur, 'sous la ligne de flottaison') et dans le monde extérieur (niveau supérieur, 'au-dessus de la ligne de flottaison'), alors que le lien qui est établi entre les deux démontre la pertinence de la TdC par rapport à la vie 'réelle', celle hors de la salle de classe.

Au niveau du 'monde réel', nous avons des situations concrètes à partir desquelles doit être **extraît** 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 lui-même et, lors de cette **progression**, il est vraisemblable que le candidat décèlera d'autres problèmes de la connaissance qui contribueront à faire avancer son argumentaire. Le produit de cette réflexion pourra alors être **renvoyé puis 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 (**à partir de ce point de départ**), ce qui vient confirmer son importance et sa pertinence au sens le plus large.

Afin d'aider les élèves et les enseignants à comprendre cette structure, le formulaire TK/PPD exige désormais que la situation concrète **et** le problème de la connaissance qui en a été extrait soient documentés par écrit. Il exige également que l'exposé porte un titre. Celui-ci joue le rôle d'un résumé sommaire pouvant être utilisé dans le cadre d'un catalogue d'exposés publié pour un usage interne.

En outre, comme nous l'avons indiqué plus haut, il est fortement recommandé que, lors de la phase de planification de l'exposé, les candidats construisent un diagramme comme celui ci-dessus, adapté à sa nature individuelle.

Points essentiels

- La bonne compréhension des deux niveaux (le 'monde réel' et le 'monde de la TdC') doit être évidente dans tout exposé
- On recommande vivement aux candidats de se servir du diagramme structurel pour planifier leur exposé
- Les exposés doivent avoir de la substance et montrer un sens de la progression

Exemples de point de départ pour un exposé

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 : La recherche du vol 370 de la Malaysian Airlines

Problème de la connaissance : De quelles façons la technologie pourrait-elle impacter notre perception sensorielle ?

Situation concrète : Article de la BBC : *Pourquoi notre cerveau perçoit-il les mathématiques comme une forme de beauté ?*

Problème de la connaissance : Quel est le rôle du plaisir esthétique dans les connaissances mathématiques ?

Situation concrète : L'assassinat de John F. Kennedy il y a 50 ans

Problème de la connaissance : En histoire, comment distinguer entre mythe et réalité ?

Situation concrète : Article de *The Economist* au sujet des succès de la science moderne

Problème de la connaissance : En science, la concurrence augmente-t-elle la production de connaissances ?

Situation concrète : Une carte montrant les 10 principaux pays exportateurs d'armes

Problème de la connaissance : A-t-on une responsabilité éthique particulière lorsque l'on dispose d'un certain niveau de connaissance ?

Situation concrète : Le Prix Nobel d'économie 2013 décerné à trois économistes ayant des points de vue opposés sur l'efficacité des marchés

Problème de la connaissance : Quel rôle le désaccord peut-il jouer dans la production de connaissances ?

Situation concrète : Exemples de cartes qui déforment certains territoires

Problème de la connaissance : Des représentations faussées peuvent-elles nous apporter des connaissances ?

Situation concrète : La corrélation entre le tabac et le cancer des poumons

Problème de la connaissance : Comment nos émotions peuvent-elles contribuer ou gêner notre compréhension des corrélations ?

Derniers conseils pour l'exposé

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

- Un exposé ne doit pas être simplement lu à partir d'un script (feuille de papier ou diapos PowerPoint) – si des fiches et autres aide-mémoire peuvent sans doute avoir leur utilité, ils doivent céder le pas à la nature première de l'exposé TdC qui est avant tout un exercice oral. S'il est effectué à partir d'un script, l'enseignant doit l'arrêter dès qu'il s'en aperçoit et dire à l'élève de le préparer comme il se doit et de 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 pas être filmé à leur domicile ou ailleurs que dans le cadre scolaire et ne doit pas être édité.
- L'utilisation de vidéos ou de clips de YouTube doit également rester subordonnée aux objectifs globaux de l'exposé et ne pas remplacer une authentique réflexion et analyse.
- 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. Le présentateur ou la présentatrice doit faire face à son auditoire.
- 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.

Points essentiels

- L'exposé doit être une expérience 'en direct' présentée aux autres candidats
- Un bon exposé est présenté de façon claire et avec assurance
- Les diapos PowerPoint doivent uniquement servir de stimulation visuelle et leur utilisation être limitée au strict minimum