

## 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 théorie de la connaissance (TdC), tout comme 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 problématiques de la connaissance* (sur le CPEL) qui clarifie le concept essentiel de ce qu'est une « question sur la connaissance ». Veuillez noter que ce document a été rédigé avant le changement de terminologie (on utilise désormais « question sur la connaissance » plutôt que « problématique de la connaissance », même si ces deux termes se rapportent au même concept).

### Seuils d'attribution des notes finales par matière

| Note finale :    | E     | D      | C       | B       | A       |
|------------------|-------|--------|---------|---------|---------|
| Gamme de notes : | 0 – 4 | 5 – 10 | 11 – 16 | 17 – 22 | 23 – 30 |

### Synthèse statistique

|                            | Mai 2015 | Mai 2014 | % de changement |
|----------------------------|----------|----------|-----------------|
| <b>Anglais</b>             | 63 905   | 61 831   | <b>3,35 %</b>   |
| <b>Français</b>            | 583      | 565      | <b>3,19 %</b>   |
| <b>Espagnol</b>            | 4 660    | 4 490    | <b>3,79 %</b>   |
| <b>Chinois</b>             | 515      | 420      | <b>22,62 %</b>  |
| <b>Allemand</b>            | 66       | 52       | <b>26,92 %</b>  |
| <b>Total des candidats</b> | 69 729   | 67 358   | <b>3,52 %</b>   |

## Section 1 : l'essai

### Seuils d'attribution des notes finales par composante

Lors de la réunion de délibérations et après une lecture et une discussion approfondies des copies, les seuils d'attribution des notes finales pour les essais de cette session ont été fixés de la façon exposée ci-dessous.

| Note finale :    | E     | D     | C     | B     | A      |
|------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Gamme de notes : | 0 – 1 | 2 – 3 | 4 – 5 | 6 – 7 | 8 – 10 |

Il est rappelé aux enseignants que la note attribuée à l'essai compte double. La note maximale, comprenant également l'exposé, sera donc de 30 points.

### Examineurs

Nous remercions les 292 examinateurs qui ont évalué les essais de 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 concentrer sur les faiblesses des travaux évalués ; cependant, l'évaluation d'essais de TdC du monde entier est très riche en enseignements.

Les enseignants souhaitant devenir examinateurs peuvent se rendre sur le site Web <http://www.ibo.org/fr/jobs-and-careers/become-an-ib-examiner/> 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 pour ce qui est de leur propre compréhension du cours ainsi que pour les connaissances qu'elle leur permettra d'acquérir sur les forces et les faiblesses de leurs propres élèves.

### La dynamique de la TdC

De bons résultats dans cette matière exigent que s'établisse un équilibre délicat entre l'enseignant, le candidat et le programme de TdC lui-même. Il convient de répéter et de modifier ce qui a été dit au début des rapports de l'année précédente au sujet de la dynamique à laquelle, dans l'idéal, devraient adhérer tous les acteurs de la TdC.

### L'enseignant

Pour que l'enseignant puisse soutenir les candidats de façon efficace, il lui faut avant tout parfaitement maîtriser le programme de TdC. Il dispose pour cela de nombreuses possibilités de perfectionnement professionnel, allant d'ateliers traditionnels ou en ligne proposés par l'IB et d'autres prestataires agréés à la collaboration et l'échange quotidiens avec ses collègues, dans la mesure des possibilités locales. L'exigence minimale est que les candidats puissent suivre un cours de TdC conforme aux distinctions conceptuelles, ces dernières étant spécifiquement, voire uniquement, propres à cette matière. Quelle que soit la formation

universitaire 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 mauvaise qualité de certains travaux présentés lors de cette session, il est difficile de croire que chaque enseignant de TdC ait bénéficié de tout le soutien nécessaire pour réussir. Dans de nombreux cas, les administrateurs des établissements de l'IB seraient bien inspirés de reconsidérer leur investissement dans la TdC compte tenu de son caractère central dans le Programme du diplôme, de sa philosophie pédagogique, de ses liens essentiels avec le reste du programme d'études et du fait qu'aucun enseignant ne commence à l'enseigner en disposant de qualifications parfaitement adaptées.

Outre son travail d'enseignement en classe, l'enseignant de TdC 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 guide pédagogique aux pages 56 et 60). Il est extrêmement important que tous les enseignants comprennent parfaitement la nature du soutien qu'ils apportent ; 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 ça l'avait été, leurs critiques récurrentes auraient été moins nombreuses. Il est possible de nuire aux candidats en ne les aidant pas assez mais aussi en les aidant trop. Nous aborderons plus loin les problèmes que génèrent ces erreurs d'appréciation.

## Le candidat

Si, dans le cadre de la TdC, le soutien des enseignants est essentiel lors des tâches d'évaluation, celles-ci ont pour principal objectif de permettre aux candidats de démontrer de façon sommative l'impact du programme de TdC sur leur expérience tout au long du cours. L'idéal serait que leurs résultats dans cette matière soient le fruit d'une pensée critique et réfléchie permanente. Les meilleurs essais témoignent d'un effort constant pour maîtriser les documents propres à la TdC et font état d'une maîtrise impossible à obtenir autrement que par un engagement soutenu. Si cet idéal ne peut pas toujours être réalisé, l'enseignant ne doit toutefois pas perdre de vue son objectif de créer les conditions favorisant cet engagement. Les travaux de cette session semblent indiquer qu'un grand nombre de candidats achèvent leur cours de TdC sans avoir 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 éléments qui ont empêché les candidats d'expérimenter la TdC de manière idéale. Parmi ces éléments, on observe de plus en plus une intégration insuffisante des concepts de la TdC durant le cours, ainsi que la recherche sur le Web d'idées « pré-emballées » afin de satisfaire aux exigences minimales acceptables de l'évaluation (désormais, ce type d'erreur peut entraîner une note de E). Lorsque les candidats, quelle qu'en soit la cause, ne possèdent qu'une compréhension limitée des exigences des tâches d'évaluation de TdC, ils ne sont pas en mesure d'évaluer la valeur de contenus publiés ailleurs dans le but proclamé de les aider pour ce type de travail. Les candidats comme les enseignants doivent en être parfaitement conscients. Une fois encore, nous espérons que le contenu de ce rapport permettra à ces derniers d'aider les élèves à réaliser leur plein potentiel dans cette matière, au moyen d'un engagement à la fois utile et profond à son égard.

## Le programme d'études

Les différentes sections ci-dessous proposent des observations sur le succès avec laquelle les candidats sont parvenus à traiter les différents aspects de la rédaction de l'essai. Il est essentiel qu'ils comprennent exactement le concept de « question sur la connaissance » – pour davantage de précisions à ce sujet, veuillez consulter les pages 21 et 22 du guide pédagogique. Il s'agit ici du concept central du programme ; si le candidat n'en saisit pas la signification, cela aura des conséquences inévitables sur sa participation efficace au cours de TdC et sur sa réussite lors des tâches d'évaluation.

## Transition vers le nouveau cours

La nature des exemples de sujets publiés pour le nouveau cours (disponibles sur le CPEL) démontre clairement qu'il est important de bien comprendre que le cours de TdC a changé. Comme l'un des sujets imposés de cette session portait sur les concepts de **connaissances partagées** et de **connaissances personnelles**, il n'est pas étonnant de constater que ceux-ci ont joué un rôle prédominant dans le travail des candidats. Il a été moins question de la **métaphore de la carte géographique** en tant que façon de réfléchir à la connaissance de manière productive, et, si un nombre relativement important de candidats a bien intégré l'idée de **cadre conceptuel de la connaissance**, cela n'a pas eu d'incidence immédiate sur la qualité de leurs analyses. Il faudra sans doute un peu de temps pour que ces nouveaux outils soient intégrés à l'activité TdC quotidienne en classe, mais il est essentiel que tous comprennent que des changements ont bien eu lieu et que cela a une incidence directe sur les tâches d'évaluation. Dans le cas contraire, il est fort possible que certains établissements et candidats aient été déçus par les résultats obtenus.

De plus, au vu de la nature du nouveau cours, dans lequel aucun domaine ou mode de la connaissance ne constitue une composante obligatoire, les sujets imposés n'y font désormais plus nommément référence. Cela signifie que les candidats doivent réfléchir attentivement à celui qui serait le plus approprié pour répondre efficacement au sujet générique ; il n'est pas impossible que certains d'entre eux fassent fausse route dès le début de leur processus de rédaction de l'essai. Les enseignants doivent donc tenir compte de ce changement car il s'appliquera aux sujets durant toute la durée de vie de cette édition du cours.

Afin de réduire la charge cognitive des examinateurs, **l'outil de notation reposant sur l'impression générale** utilisé pour les essais ne mentionne plus explicitement un certain nombre de caractéristiques précédemment signalées. Tel est le cas par exemple de l'exigence de référencement et du nombre minimum de mots exigé pour l'essai. Il est rappelé aux enseignants et aux futurs candidats que toute forme de tricherie ou de malhonnêteté intellectuelle, notamment le plagiat, entraînera des lourdes sanctions, et ce pour l'ensemble du Programme du diplôme. Tout essai qui ne tient pas compte de l'exigence de mention des sources pourra désormais être considéré comme un cas de manquement à l'intégrité intellectuelle au lieu de se voir attribuer une note plus basse dans le cadre de l'outil d'évaluation de la TdC. De ce fait, les conséquences négatives pourraient être encore plus graves que précédemment.

Il est également entendu que les essais beaucoup plus courts que les 1 600 mots autorisés se pénaliseront eux-mêmes, dans la mesure où ils ne proposent pas suffisamment de contenu

pour mériter un nombre important de points. Les candidats ne doivent donc pas s'imaginer qu'un essai très court leur permettra d'obtenir une très bonne note.

L'on doit également noter que les essais portant sur des sujets qui ne figurent pas dans la liste de la session concernée n'obtiendront aucun point ; il en ira de même pour ceux rédigés sur des sujets dont la formulation aurait été modifiée par rapport à celle de l'IB, car cela constituerait une tâche différente. Une note de zéro leur sera donc attribuée.

#### **Points essentiels**

- Il s'agit ici d'un nouveau cours de TdC et non d'une « suite » du cours précédent. Il faut donc l'aborder dans un état d'esprit différent.
- Le nouveau guide pédagogique propose un ensemble d'outils nouveaux, conçus pour aider les enseignants et les candidats dans leur travail d'analyse de TdC.
- Le système de notation reposant sur l'impression générale est fondé sur l'idée que le travail doit être évalué en fonction d'une série de descriptions uniques et globales et non en le scindant en composantes ou dimensions diverses.
- La disparition des descriptions de certaines des caractéristiques du travail de TdC ne signifie pas que celles-ci n'auront désormais plus aucune conséquence sur le processus 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 que certains candidats aient reçu des modèles génériques 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), un grand nombre d'essais semblent avoir été rédigés par des candidats n'ayant bénéficié d'aucun conseil de la part de leurs enseignants. Les examinateurs se sont plaints que certains enseignants ont semblé faire preuve d'un manque d'implication tel qu'ils n'ont même pas lu les copies de leurs élèves avant de les soumettre, ou bien qu'ils ignoraient le type de conseils qu'ils auraient dû leur donner. Certains examinateurs ont indiqué que les candidats semblaient parfois n'avoir bénéficié d'aucun véritable enseignement de TdC ou que leurs travaux avaient apparemment été rédigés à la dernière minute. Les enseignants doivent trouver des moyens d'améliorer la clarté d'expression des candidats sans leur imposer leur propre mode de pensée.

**Points essentiels**

- Certains enseignants prodiguent trop de conseils, ce qui peut parfois être contre-productif.
- Certains autres semblent n'en avoir donné absolument aucun à leurs candidats.
- La nature très particulière de l'essai de TdC impose un soutien spécial de la part de l'enseignant.
- Il est inquiétant de constater qu'un grand nombre de candidats paraissent recourir à des « sites d'aide scolaire » sur le Web afin d'y puiser des définitions, des exemples et des arguments qui ne font nullement partie de leur propre expérience, scolaire ou personnelle ; ils ne se les sont donc pas réellement « appropriés » ou ne les ont pas vraiment compris.

**Traitement des questions sur la connaissance**

Les examinateurs continuent de signaler certains problèmes relevant de la formulation et de la finalité des questions sur la connaissance. Dans un essai de TdC, celles-ci doivent jouer le rôle de « tremplins » pour l'exploration du sujet imposé. Elles doivent apparaître naturellement durant l'analyse et leur énoncé doit ajouter de la clarté à sa structure. L'on ne doit donc pas les concevoir comme de simples « ajouts » à l'essai ; ce sont des questions auxquelles il est nécessaire de répondre pour rédiger un essai efficace.

De même, lorsque la présentation des questions sur la connaissance se limite à une liste dans l'introduction, l'essai rédigé s'avère bien souvent inefficace car celles-ci ne sont pas resituées dans le contexte de leurs nécessaires interrelations. Parfois également, certains candidats « saupoudrent » leur essai d'un grand nombre de questions sur la connaissance en guise d'alternative à l'argumentation mais, bien souvent, les ignorent par la suite, ne leur offrent aucune réponse et ne les développent pas. Plus préjudiciable encore, certains identifient une question sur la connaissance au début de leur essai et l'utilisent ensuite comme 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 que les candidats avaient généralement mieux su tirer parti du potentiel de structuration de leur essai qu'offrent les questions sur la connaissance, d'autres se sont plaints du fait que nombre d'entre elles étaient tirées de divers sites d'aide scolaire en ligne, empêchant ainsi aux élèves de parvenir d'eux-mêmes 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 une « question sur 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 sur la connaissance évoquées dans la partie de ce rapport consacrée aux sujets d'examen sont rédigées 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 leur 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 de réponses plausibles que l'on doit pouvoir juger du niveau d'« ouverture » d'une question, et non pas par la mesure dans laquelle la formulation de cette question nous indique qu'une telle variété est possible. D'ailleurs, il est devenu commun que les questions sur la connaissance commencent par « Dans quelle mesure... » et les analyses les plus réussies sont généralement celles qui répondent à des questions posées de manière tranchée.

#### Points essentiels

- Les questions sur la connaissance doivent jouer le rôle de « tremplins » et apparaître naturellement lors de l'élaboration de la réponse aux sujets imposés.
- Énumérer une série de questions sur la connaissance dans l'introduction n'offre aucun contexte et ne permet souvent pas de donner une idée claire de la forme que prendra la suite de l'essai.
- Utiliser des questions sur la connaissance de façon rhétorique dans le corps de l'essai ne remplace ni une véritable analyse, ni une tentative de proposer des réponses à ces questions.
- Convertir un sujet imposé en « ma question sur la connaissance » est l'ingrédient parfait d'une réponse inappropriée.

## Traitement des différents modes et/ou domaines de la connaissance

Il n'y a pas grand-chose à rajouter aux rapports précédents. La réaction première de nombreux candidats est de « traduire » le sujet et de le traiter ensuite dans ce que nous pourrions appeler un « discours de TdC », discours dans lequel les modes de la connaissance ne sont que de simples rôles attribués dans l'analyse, suivant un processus impliquant généralement 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 une sorte de « repas » préparés à base de combinaisons précises d'ingrédients de TdC, ingrédients dont la nature est entendue d'avance et ne nécessite pas un examen plus approfondi. Dans le pire des cas, l'analyse adopte une forme quasi-tautologique ; par exemple, il est évident que la science implique certains modes de la connaissance, et la décrire au moyen d'un tel vocabulaire consiste concrètement en une reformulation creuse du sens de cette discipline n'apportant aucune perspective nouvelle. Pour qu'une réponse aux sujets imposés soit pertinente, elle doit dépasser le simple niveau de ce type d'approche passe-partout. Nous espérons que l'introduction du cadre conceptuel de la connaissance dans le nouveau cours permettra que soient élaborées des descriptions des mécanismes internes des domaines de la connaissance plus sophistiquées que celles auxquelles conduisent la seule utilisation des outils imprécis des modes de la connaissance.

Une fois encore, les examinateurs se sont plaints amèrement des interprétations de l'histoire grossièrement erronées qui semblent être devenues si profondément ancrées. L'histoire constitue pourtant d'une discipline académique dont l'objet est l'étude des traces enregistrées du passé de l'humanité : il ne s'agit pas du passé lui-même, et les historiens ne sont pas tous

des menteurs ou les « vainqueurs » de conflits militaires, et ne sont pas nécessairement journalistes, politiciens ou militants d'une cause particulière.

Il est malheureux 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.

### Points essentiels

- Les modes de la connaissance ne sont presque jamais efficaces lorsque utilisés comme 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 comme synonyme de « passé ».
- Même si l'éthique ne fait pas partie des matières proposées pour 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, le terme « perception » n'est pas synonyme de « point de vue » (c'est pour cela que la terminologie officielle de l'IB utilise l'expression « perception sensorielle »).

## 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 des dernières sessions. Malheureusement, ce type d'exemples 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 que beaucoup 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 ont déploré le fait que les candidats « ignorent en grande partie le potentiel de leur propre héritage » ou qu'ils ne tirent pas parti de leur expérience lors de leur apprentissage scolaire. D'ailleurs, ceux qui ont travaillé sur les réponses de cette session ont à nouveau remarqué l'utilisation répétée d'exemples similaires, dont en voici quelques exemples.

### Sujet imposé n° 1

- Les travaux d'Elizabeth Loftus et de John Palmer sur l'incidence de la formulation de questions
- La question de savoir quand a commencé la Première guerre mondiale par rapport à l'assassinat de l'archiduc Ferdinand
- Le Sac de Nankin et les différences entre les questions posées en Chine et au Japon

- La formulation originale et la version modifiée de la question posée lors du référendum de 2014 sur l'indépendance de l'Écosse
- Décider de quelle façon mesurer le taux de photosynthèse dans une feuille (en tant qu'exemple de devoir choisir une question à explorer)

### Sujet imposé n° 2

- Le travail pionnier d'Edward Jenner sur l'immunologie, impliquant à la fois l'observation et l'expérimentation
- Alexander Fleming et la découverte de la pénicilline (en tant qu'exemple d'observation, bien que parfois considérée de façon étrange comme une « expérience » – ce qui illustre comment les « sites d'aide scolaire » peuvent facilement être mal interprétés)
- Louis Pasteur et la réfutation expérimentale de la génération spontanée
- La description que Malcolm Gladwell donne de la statue *kouros* de la Villa Getty en tant qu'illustration du pouvoir de l'intuition comme mode de la connaissance alternatif
- Les travaux de Thomas Edison et ceux d'Albert Einstein en tant qu'exemples différents du rôle de l'imagination en lieu et place de l'observation et de l'expérimentation
- Les « expériences de pensée » – souvent désignées par le terme allemand de « *Gedankenexperimente* »

### Sujet imposé n° 4

- L'expérience de la poupée Bobo, conduite par Albert Bandura, en tant qu'exemple de l'influence des connaissances partagées sur les individus
- L'expérience classique de Solomon Asch sur le conformisme (et celle de Stanley Milgram sur l'obéissance, de même que celle que Philip Zimbardo a menée sur les facteurs situationnels dans la prison de Stanford)
- *La Nuit étoilée* de Vincent Van Gogh, comme illustration de l'ambiguïté entre les intentions de l'artiste et l'interprétation du public
- Les nus féminins des maîtres de la Renaissance en tant qu'illustration du pouvoir des normes culturelles et esthétiques et de leur influence sur le travail des individus
- L'art nazi en tant qu'exemple de la façon dont les connaissances partagées peuvent parfois saper toute rectitude morale

### Sujet imposé n° 6

- Le suicide collectif de la secte Heaven's Gate en tant qu'exemple des dangers inhérents au fait de croire « connaître » son propre sens et sa propre finalité

- La hiérarchisation des besoins selon Abraham Maslow
- Plusieurs descriptions alambiquées portant sur Alan Turing et la « finalité » de son existence à acquérir un « sens » – vraisemblablement à partir de la machine de chiffrement Enigma !

Si nombre de ces exemples sont intéressants et certainement pertinents par rapport aux sujets imposés de cette session, c'est leur ubiquité qui est troublante (ces listes peuvent sembler longues et diversifiées, mais il convient de les placer dans le contexte de l'évaluation de quelque 70 000 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 effectuée par le candidat. Même si Alfred Schopenhauer a sans doute accordé trop de poids à cet argument, il pourrait être opportun de le citer ici : « Il est dangereux de faire ses lectures sur un sujet avant d'y avoir soi-même réfléchi... Lorsque nous lisons, quelqu'un d'autre pense pour nous ; nous ne faisons que reproduire son processus mental. »

#### Points essentiels

- Dans un essai, les exemples hypothétiques ne sont quasiment jamais convaincants pour étayer des assertions.
- Les examinateurs apprécient énormément que les candidats 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 l'authenticité de leur travail.

## 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 s'ensuit qu'un grand nombre d'entre eux ne peuvent s'empêcher d'affirmer dès leur premier paragraphe que « connaissance » signifie « croyance ferme et justifiée ». 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. Comme c'est le cas pour la plupart des définitions, celle-ci a tendance à clore la discussion plutôt que d'offrir une plateforme à partir de laquelle mener une exploration des questions sur la connaissance ; de plus, elle est si limitée qu'elle rend quasiment impossible le traitement de vastes pans du programme de TdC. Le nouveau cours exhorte en effet les enseignants et leurs élèves à adopter une approche différente du concept de connaissance, dans le but délibéré d'éviter de tels écueils inutiles et contre-productifs (voir le nouveau guide pédagogique à la 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 une synthèse du processus de rédaction d'un essai non seulement recommandé mais pouvant 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 clés et que ceux-ci leur sont accessibles sur le plan cognitif. Une approche conceptuelle authentique 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 un rôle aussi essentiel que subtil pour que ces fondements puissent être établis : il est nécessaire de modéliser ce processus et de souligner son incidence cruciale sur le résultat final. Dans le même temps, il est important de distinguer les termes clés du sujet imposé des autres mots de liaison ne méritant 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, s'embarquent ensuite avec hésitation dans les phases d'exploration et de planification sans disposer de fondements solides (ou bien encore se lancent directement dans la rédaction de leur essai sans exploration ni planification rigoureuses).

#### Points essentiels

- Plutôt que de le faciliter, les définitions risquent de limiter le type d'analyse encouragé dans le cadre de la TdC.
- Donner une définition des termes clés pour les ignorer ensuite est un gaspillage de mots.
- Définir la connaissance comme une « croyance ferme et justifiée » n'est pas satisfaisant dans le contexte de la TdC ; cette définition n'est pas adaptée à une approche globale des questions sur la connaissance.
- Le décryptage et l'exploration des sujets imposés (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 de TdC ; elles nécessitent 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 évident de relecture, ou une relecture apparemment mal effectuée (les modifications restent visibles, ce qui laisse penser que l'enseignant pourrait lui-même avoir édité le texte) ;
- un nombre insuffisant de paragraphes et/ou des transitions malhabiles ;

- des essais qui dépassent la limite de mots autorisée (1 600 mots maximum) ;
- des essais qui s'enlisent dès le départ dans une analyse linguistique.

## Qualité de l'analyse

Comme toujours, les examinateurs ont désigné cet aspect comme étant 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 et se contentant de décrire des processus plutôt que de se focaliser sur les mécanismes ayant permis d'y parvenir ; en outre, les 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, l'élaboration d'une argumentation au niveau micro est une compétence qu'il faut enseigner, modéliser et pratiquer.

## Exactitude des faits et mention des sources

Voici quelques remarques à ce sujet.

- Il convient de rappeler aux candidats la nécessité de relier les assertions de leurs essais à des références placées en fin de texte, au moyen de citations ; dans le cas contraire, les critères d'intégrité intellectuelle ne seront pas intégralement respectés.
- Un essai de TdC étant 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 bas de page trop longues doivent être évitées, particulièrement si elles traduisent une volonté délibérée de contourner la limite de mots.

## 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 énoncées ci-après.

- 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.

- **Ne pas** utiliser de page de garde sur laquelle apparaîtrait le nom ou le numéro du candidat, ce qui permettrait de l'identifier.
- Bien prendre en compte le nombre limite de mots imposé pour l'essai de TdC (1 600) ; le décompte exact de mots 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 consigne simple. Les essais sans double interligne génèrent d'énormes complications, pourtant facilement évitables, pour ce qui est de la notation ; 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. Il n'existe pas de question neutre. Évaluez cet énoncé en faisant référence à deux domaines de la connaissance.

Voici ci-après sept exemples de questions sur la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter.

- Sur quelles bases décider si une question est neutre ou non ?
- L'inévitable choix des mots utilisés dans une question rend-il impossible de créer une question neutre ?
- Les questions/recherches neutres encouragent-elles l'acquisition de connaissances ? Existe-t-il des circonstances dans lesquelles elles pourraient l'entraver ?
- Quelles valeurs l'intention de poser des questions neutres incarne-t-elle ?
- Que nous dit la nature des questions posées dans un domaine de la connaissance au sujet de celui-ci ?
- De quelle(s) façon(s) les modes de la connaissance influent-ils sur le type de questions qui peuvent être posées ?
- En quoi le langage, les concepts et la méthodologie ont-ils une incidence sur la neutralité des questions posées dans un domaine de la connaissance ?

La plupart des candidats qui ont choisi cette question ont immédiatement établi un lien d'opposition entre neutralité et partialité, ce second terme apparaissant dans de nombreux essais dès les deux premières phrases. Il convient de noter que « partialité » est souvent un terme problématique en TdC dans la mesure où il perd toute signification utile lorsqu'il est traité comme un état de choses inévitable, ou bien encore lorsqu'il est utilisé de façon à impliquer que, d'une manière ou d'une autre, il peut être possible d'être totalement « impartial ». La connotation négative de « partialité » (comme celle positive du mot « neutre ») a facilement contaminé les analyses des candidats avant qu'ils n'aient pu réfléchir

suffisamment au sujet. De plus, ils ont souvent eu du mal à se concentrer clairement sur son idée centrale, à savoir qu'une question peut être neutre ou partielle plutôt qu'une simple assertion déclarative au sujet de la connaissance. Cela a orienté de nombreuses réponses dans la mauvaise direction.

Très peu de candidats semblent avoir compris que les connaissances déjà acquises, plutôt que d'être source d'une « partialité » indésirable, pouvaient au contraire les aider à poser les bonnes questions, celles qui permettent d'accroître au maximum les chances de construire à partir de ce qui est déjà connu. Selon les termes utilisés ici, de telles questions ne sont pas « neutres » mais plutôt préparées de façon à être efficaces, tout en jouant un rôle indispensable dans l'élaboration de connaissances, ce qui autrement ne serait qu'une sorte de construction morcelée et hasardeuse.

Certains candidats se sont bornés à une analyse linguistique et n'ont pas saisi l'invitation qui leur était faite dans l'intitulé du sujet à se concentrer sur la connaissance elle-même. Une grande confusion a été constatée quant aux sortes de réponses pouvant être données à des questions neutres ou à des questions partiales, allant d'une seule réponse catégorique à un nombre de réponses infini. Ce manque de clarté a souvent eu des conséquences sur le traitement des divers domaines de la connaissance, les mathématiques ou la science se trouvant fréquemment mises en opposition à l'histoire ou à l'éthique. Globalement, ce sujet n'a pas vraiment suscité de réponses nuancées chez la plupart des candidats ; un tel échec semble découler d'un manque de réflexion sur le terme clé « neutre » en amont de la rédaction de l'essai.

**2. « Il n'y a que deux manières par lesquelles l'homme peut produire des connaissances : à travers l'observation passive ou l'expérience active. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cet énoncé ?**

Voici ci-après sept exemples de questions sur la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter.

- Quelle est la relation entre l'observation et l'expérience ?
- L'observation peut-elle être passive ? Si ça n'est pas le cas, cela implique-t-il que la connaissance objective est impossible ?
- Peut-on considérer l'introspection et la réflexion comme des types d'observation ? Si tel est le cas, l'observation peut-elle jouer un rôle dans tous les domaines de la connaissance ?
- Peut-on considérer comme des expériences les activités non planifiées ou n'ayant pas de finalité préalable clairement établie ? Si tel est le cas, l'expérience peut-elle jouer un rôle dans tous les domaines de la connaissance ?
- L'observation et l'expérience jouent-elles un rôle dans la production de connaissances personnelles ?

- Quels sont les modes de connaissance qu'impliquent tout particulièrement l'observation et l'expérience ? Sont-elles également impliquées dans d'autres façons de produire des connaissances ?
- Quelles autres façons de produire de la connaissance peuvent-elles être envisagées et sur quelle base les distinguer de l'observation et de l'expérience ?

Les réponses à cette question ont souvent su identifier des exemples d'observation et d'expérience, particulièrement dans le domaine scientifique. Les candidats ont fréquemment et pertinemment remis en question le caractère passif de l'observation et ils ont été nombreux à établir un lien efficace entre ces deux façons de produire de la connaissance en tant qu'éléments de la méthode scientifique. Au moyen d'exemples judicieux, certains ont pu démontrer que les sciences naturelles ne se prévalent pas (ou ne pouvaient se prévaloir) de l'expérience et que, dans cette discipline, il pourrait exister d'autres façons d'élaborer des connaissances.

S'il était parfaitement valide d'essayer d'élargir le sens de ces termes afin de déterminer la mesure dans laquelle ils pourraient légitimement décrire les activités de spécialistes d'autres domaines de la connaissance, certains candidats ont poussé cette stratégie trop loin, créant une situation dans laquelle plus rien ne semblait relever de l'un ou de l'autre. Par exemple, certains ont affirmé avec audace que les théorèmes mathématiques comme les interprétations historiques étaient le produit de l'expérience et/ou de l'observation, négligeant ainsi les subtilités de ces deux « modes ». Ce sujet permettait aux candidats de manipuler certains concepts et de les confronter aux pratiques du monde réel ; comme on pouvait s'y attendre, la qualité des travaux s'est avérée très variable.

Certains candidats ont également porté leur attention sur d'autres façons potentielles de produire de la connaissance, notamment l'intuition et la logique déductive. Dans certains cas, les essais se sont bornés à décrire le plus grand nombre possible de modes de la connaissance ; des réponses plus sophistiquées ont quant à elles semblé établir que les modes de la connaissance pouvaient permettre de mieux définir des méthodologies globales utilisées dans les divers domaines de la connaissance. Certains essais ont prématurément abandonné la discussion sur ces deux termes pour se tourner vers des alternatives ; il convient de conseiller aux candidats de chercher à garder un certain équilibre lorsqu'ils se lancent dans ce type d'entreprise.

**3. « Rien ne nous empêche de relier faits et théories dans l'ensemble des disciplines et de créer des bases communes nécessaires à une explication. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cet énoncé ?**

Voici ci-après sept exemples de questions sur la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter.

- Quels rôles les faits et les théories jouent-ils dans l'élaboration d'explications ?
- Chaque discipline contient-elle en soi un socle commun d'explication ? Si tel est le cas, quelles implications cela pourrait-il avoir sur l'élaboration de telles bases communes entre les différentes disciplines ?
- Est-il plus facile de relier des faits ou des théories entre les disciplines ? Pourquoi ?
- Pourquoi souhaiter créer un tel socle commun d'explications entre toutes les disciplines ?
- Pourquoi pourrait-il être impossible de relier des faits et/ou des théories entre certaines disciplines ?
- Les limites traditionnelles entre disciplines correspondent-elles à des différences entre les faits et les théories situées de part et d'autre de ces limites ?
- Un socle commun d'explications pourrait-il permettre de tout expliquer ?

Ce sujet n'a pas été particulièrement bien accueilli. Comme nous l'avons noté au sujet des questions qui contenaient le concept d'« explication », les candidats ont paru avoir eu du mal à en saisir le sens. Les faits et les théories étaient assimilés, voire réinterprétés et classés dans une catégorie unique (les « preuves »), et ce d'une façon anormalement similaire au contenu d'un certain site Web qui prétend donner des « conseils » sur des sujets d'examen. De tels résultats illustrent parfaitement à quel point il est dangereux de faire confiance aux idées et commentaires de personnes inconnues qui peuvent ou non être qualifiées.

De nombreux candidats n'ont pas su dépasser l'idée que des liens intéressants puissent être établis entre des disciplines différentes, mais que ces liens n'ont généralement rien à voir avec des explications générales ni même avec des faits ou des théories. Le sens de l'élégance, souvent associé aux arts et aux mathématiques, est un exemple de ce type de lien plutôt général. Un nombre important de candidats se sont concentrés sur des sujets interdisciplinaires sans se demander clairement de quelle façon ces disciplines pouvaient fonctionner en matière de faits et de théories. Les contre-arguments tournaient généralement autour du conflit entre science et religion et leur supposée incapacité à offrir une explication commune à l'origine de l'univers et de l'humanité.

De nombreux candidats connaissaient le concept de consilience (élaboré par William Whewell puis récemment repris par le biologiste E. O. Wilson) mais ne sont pas réellement parvenus à arrimer leurs idées (et les objections à leur encontre) aux exigences de la question. Les candidats ayant su limiter leur exploration de la possibilité d'un socle commun d'explications à des disciplines étroitement liées ont obtenu des points supplémentaires ; en effet, dans un

travail tel que celui-ci, il n'aurait pas été réaliste de chercher à évaluer les perspectives d'une synthèse ambitieuse de l'ensemble des connaissances.

**4. En vous référant à deux domaines de la connaissance, discutez de la manière dont les connaissances partagées peuvent façonner les connaissances personnelles.**

Voici ci-après sept exemples de questions sur la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter.

- Dans quelle mesure la distinction entre connaissances partagées et connaissances personnelles est-elle efficace ?
- Les connaissances partagées ne façonnent-elles les connaissances personnelles que d'une seule façon ?
- Les connaissances partagées façonnent-elles les connaissances personnelles différemment selon le domaine de la connaissance concerné ?
- Comment les modes de la connaissance permettent-ils (ou empêchent-ils) aux connaissances partagées de façonner les connaissances personnelles ?
- Dans quelle mesure les connaissances partagées qui façonnent les connaissances personnelles dépendent-elles en retour de l'apport de ces dernières ? Quand cette interaction s'avère-t-elle utile à la production de connaissances ?
- Dans quelles circonstances les connaissances partagées ne parviennent-elles pas à influencer sur les connaissances personnelles ? Dans quelles circonstances une telle défaillance est-elle positive ou négative ?
- Dans quelle mesure la façon dont les connaissances partagées façonnent les connaissances personnelles influe-t-elle sur les caractéristiques (par exemple, la fiabilité et la validité) de celles-ci ?

Ce sujet a été très bien accueilli. Ici, le succès des candidats était en toute logique fonction de leurs diverses conceptualisations des termes « connaissances partagées » et « connaissances personnelles ». Ceux-ci étant des ajouts au nouveau cours de TdC, il n'est pas surprenant que de nombreux candidats se soient tournés vers la documentation de TdC (extraits du guide pédagogique ou du matériel de soutien pédagogique) afin de pouvoir correctement les interpréter, une pratique qui, à cette occasion, a été considérée comme acceptable. Cependant, bien souvent, leur signification n'a pas été explorée en profondeur : la notion de « connaissances personnelles », notamment, a souvent été simplifiée à l'extrême et limitée à « ce nous apprenons au moyen de notre éducation et de notre environnement culturel », sans prendre en compte le perfectionnement des compétences et certains aspects de la connaissance de soi.

De nombreux candidats ont examiné avec succès les interactions réciproques entre ces deux types de connaissances, bien que l'accent mis par la question sur la dynamique des connaissances partagées influant sur les connaissances personnelles n'a parfois pas trouvé

suffisamment d'écho dans leurs réponses. Souvent, celles-ci ne mentionnaient même pas le fait que cette influence était décrite dans le sujet par le terme « façonner » et non pas par « déterminer » (ou tout autre verbe ayant une connotation différente).

Les meilleurs candidats sont parvenus à décrire comment des connaissances partagées issues de divers domaines de connaissance créaient une relation dynamique avec les connaissances personnelles ; de même, ils ont su établir un équilibre entre, d'une part, ce type de connaissances systématiques et, de l'autre, les structures moins formelles de la vie de tous les jours. Les arts, la religion, les sciences naturelles et l'éthique semblent avoir été les domaines d'analyse les plus efficaces : les meilleurs essais ont su identifier des connaissances partagées au sein de chacun d'entre eux et clarifier leurs liens avec les connaissances personnelles.

**5. « Les modes de la connaissance servent à nous faire réviser nos jugements instinctifs. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cet énoncé ?**

Voici ci-après sept exemples de questions sur la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter.

- Les modes de la connaissance nous permettent-ils uniquement de réviser nos jugements instinctifs ou contribuent-ils également à les façonner ?
- Est-il réellement possible de distinguer entre instinct et intuition ?
- Quelle relation existe-t-il entre jugements instinctifs et analyse raisonnée ?
- Comment les modes de la connaissance peuvent-ils nous protéger de l'élaboration ou des conséquences de jugements instinctifs néfastes ?
- Est-il important de toujours réviser nos jugements instinctifs ? Dans quelles circonstances ceux-ci doivent-ils être acceptés tels qu'ils sont ?
- Quels types de jugements instinctifs sont-ils faits au sein des divers domaines de la connaissance ? Comment certains domaines ont-ils fait appel aux modes de la connaissance afin de réviser les jugements instinctifs ?
- Les modes de la connaissance fonctionnent-ils différemment des jugements instinctifs dans le cadre des connaissances partagées et des connaissances personnelles ?

Cette question a été un peu moins bien accueillie et les candidats ont souvent eu du mal à bien comprendre la notion de jugements instinctifs. Ils n'ont pas été nombreux à comprendre que les relations entre ceux-ci et les différents modes de la connaissance pouvaient être établies de différentes façons, même si elles sont parfois incompatibles. L'exploration de tels systèmes analytiques est parfaitement acceptable et devrait même être encouragée dans un essai de TdC. Cependant, certains candidats ont signalé le conflit potentiel inhérent aux « jugements instinctifs », c'est-à-dire que le mot « jugement » semble impliquer une décision consciente tandis qu'« instinct » paraît d'emblée contredire tout besoin de processus décisionnel.

De même, l'ambiguïté du verbe « réviser » aurait dû servir d'incitation à l'exploration plutôt qu'être une source de difficulté pour les candidats – il aurait été intéressant de considérer les modes de la connaissance soit comme des dispositifs de contrôle des jugements instinctifs, soit comme des garde-fous. Certains ont totalement ignoré le mot « réviser » et ont déformé la question pour discourir à loisir sur les relations traditionnelles entre raison et émotion. De nombreux candidats ont fait l'amalgame entre instinct et intuition, une stratégie acceptable dans la mesure où elle était étayée. Malheureusement, cela n'a pas toujours été le cas.

Les candidats ont souvent considéré la raison comme le mode de connaissance par excellence par rapport au jugement instinctif et ils ont été nombreux à fournir des exemples où la victoire de la raison ou bien celle de l'instinct avait des conséquences positives. Les meilleurs essais ont souvent situé l'analyse dans le contexte des domaines de la connaissance, même si cela n'était pas ce que demandait strictement la question.

**6. « Tout l'intérêt de la connaissance est d'apporter un sens et un but dans nos vies personnelles. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cet énoncé ?**

Voici ci-après sept exemples de questions sur la connaissance que ce sujet *aurait pu* permettre de traiter.

- Existe-t-il un « pivot central des connaissances » qui s'appliquerait à tous les domaines de la connaissance ?
- Sur quel fondement trancher entre des assertions émises sur la base d'un tel « pivot » ?
- Comment les connaissances partagées contribuent-elles à créer du sens et un but personnels ?
- Y a-t-il une différence entre la façon dont les connaissances partagées et les connaissances personnelles créent du sens et un but personnels ?
- Comment une personne peut-elle trancher entre des assertions contradictoires au sujet de ce qui a du sens et/ou offre un but, dans le contexte de différents domaines de la connaissance ?
- Quels autres « pivots de la connaissance » peut-il exister pour le sujet connaissant lui-même, hors la construction de sens et d'un but ?
- Créer du sens et un but semble faire partie intégrante du processus d'élaboration de connaissances. Le fait de considérer que celles-ci contribuent à créer rétrospectivement du sens et un but ne serait-il pas le fait d'une pensée circulaire ?

Cette question a été très bien accueillie et de nombreux candidats l'ont traitée avec succès. Les moins bons ont considéré « sens et but » comme un seul et unique concept et n'ont fait aucun effort pour les distinguer ; les plus mauvais ont pris le mot « sens » sous son acception la plus étroite (le « sens » des mots). D'autres encore ont paru ignorer la nécessité d'examiner la relation entre « connaissances » et « existence personnelle » et ont généralement peiné à parvenir à une compréhension cohérente des deux concepts présentés par la question.

Certains candidats ont eu du mal à suivre la logique du sujet et ont tenté de rechercher d'autres sources de sens ou de but – le sujet postulait que telle est la finalité même de la connaissance mais sans pour autant considérer qu'il s'agisse de la seule source de sens et de but. Ces candidats auraient dû plutôt concentrer toute leur attention sur l'assertion univoque du sujet, assertion d'ailleurs tout à fait contestable.

De nombreux essais ont pris les mots « sens » et « but » dans leur acception pragmatique, c'est-à-dire en tant qu'attributs de la réussite matérielle (carrière, etc.) mais sans considérer les effets potentiels des connaissances acquises au moyen de notre éducation formelle sur les attitudes davantage philosophiques et psychologiques que nous entretenons vis-à-vis de l'existence (par exemple, le fait d'apprécier la beauté ou notre propre insignifiance – en nous fondant sur les connaissances scientifiques – ou bien notre propre identité et appartenance en faisant appel à l'histoire). Par contre, certains candidats ont interprété la question comme une invitation à ne s'intéresser qu'au seul rôle de la religion dans l'existence, perdant ainsi de vue l'équilibre indispensable à tout essai de TdC.

## Section 2 : les exposés

### Seuils d'attribution des notes finales par composante

Les seuils suivants ont été appliqués à cette session :

| Note finale :    | E     | D     | C     | B     | A      |
|------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Gamme de notes : | 0 – 2 | 3 – 4 | 5 – 6 | 7 – 8 | 9 – 10 |

### Généralités

Jusqu'au mois de novembre 2014, environ 5 % des exposés des candidats étaient visionnés par les examinateurs superviseurs afin de confirmer ou modifier les notes attribuées par les enseignants. Cette procédure se nommait « vérification ». Les établissements savaient d'avance qu'il leur faudrait enregistrer et envoyer les exposés de (généralement) cinq candidats représentatifs de la gamme de notes obtenue par l'ensemble des élèves. Quelques établissements étaient choisis au hasard et de nombreux autres l'étaient du fait d'inquiétudes dues aux écarts frappants constatés lors de la session précédente entre les notes des exposés et celles des essais.

La vérification était ainsi le seul moyen de juger de la qualité réelle d'un exposé de TdC. Un modèle plus équitable était donc nécessaire ; c'est pour cela qu'un système de révision de notation a été mis en place pour tous les établissements à compter de cette session, et ce, sur les recommandations des coordonnateurs de l'IB et via le CPEL, et comme annoncé dans le rapport pédagogique de TdC du mois de novembre 2014. Désormais, chaque candidat ainsi que son enseignant doivent remplir et charger un formulaire TK/PPD (document de préparation pour l'exposé). Les réviseurs de notation reçoivent un échantillon par établissement, comme c'est déjà le cas pour les autres évaluations internes. Du fait des contraintes de ressources, le formulaire TK/PPD permet de prendre des décisions de révision en se fondant sur le principe (pas totalement déraisonnable) que les documents de préparation permettent de prévoir de façon assez précise la qualité du contenu d'un exposé. À l'avenir, ce système de vérification pourrait rester en vigueur dans un échantillon d'établissements, parallèlement à celui de révision.

Même si aucun exposé n'a été visionné lors de cette session, il était évident que les formulaires qui étaient correctement utilisés et remplis représentaient les meilleurs d'entre eux. Il semble très peu vraisemblable qu'un formulaire confus, incomplet et médiocre se rapporte à un bon exposé. Le retour d'information communiqué aux établissements par les réviseurs de notation renforce l'efficacité du processus et éclairera les enseignants quant aux ajustements auxquels ils doivent procéder dans leur cours et dans leur façon de gérer le processus des exposés de TdC.

La suite de ce rapport présente les observations des réviseurs de notation concernant les aspects préoccupants et les points à améliorer, ainsi que les points dignes d'éloges pour les établissements dont les élèves ont obtenu de bons résultats dans cette tâche et qui ont démontré avoir bien compris la nature de l'exposé de TdC. Les nombreux candidats ayant fait l'effort de planifier et de préparer correctement leurs exposés de TdC et dont le travail s'est avéré pertinent dans ce cadre (dépassant la simple présentation sur un sujet) doivent être

félicités, de même que les enseignants qui leur ont prodigué le soutien nécessaire et qui ont rempli leur partie du formulaire de façon à la fois claire et utile.

Ce formulaire TK/PPD n'est pas seulement un outil d'évaluation mais également, comme son nom l'indique, un document de préparation pour l'exposé ; il s'agit aussi d'un outil visant à aider les élèves à planifier leur travail. Il a été conçu spécialement pour les orienter dans la préparation d'exposés pertinents, complets et bien structurés. Il devrait aussi permettre aux enseignants de leur donner des conseils judicieux.

## Le formulaire TK/PPD

Le formulaire TK/PPD demande aux candidats de considérer une à une chacune des parties essentielles de l'exposé, avec un titre spécifique. Il convient de souligner certains points importants au sujet de chacun de ces titres, à la fois dans la « section réservée au candidat » et dans la « section réservée à l'enseignant ». Les enseignants doivent être particulièrement vigilants à cet égard.

### Section réservée au candidat

#### 1. Décrivez la situation réelle traitée.

Ici, « situation réelle traitée » est au singulier. Il est donc demandé aux candidats de ne décrire qu'**une seule** situation réelle en tant que point de départ. Bien trop souvent il était question de deux situations réelles, voire trois ou plus, ce qui constitue une diversion inutile. Certaines situations réelles ont posé problème car elles étaient trop vagues, anecdotiques ou hypothétiques. De ce fait, il était difficile de percevoir comment les questions sur la connaissance établies avaient été extraites de ces situations soit-disant réelles qui ne l'étaient finalement pas et qui manquaient de pertinence.

Les candidats qui ont bien su gérer leur choix de situation réelle ont opté pour des situations spécifiques, souvent tirées de faits d'actualité ou de problèmes contemporains. Ceux qui les ont bien comprises ont rédigé des descriptions claires, accessibles et intéressantes. Celles-ci doivent rester brèves ; il est inutile de précéder l'analyse par de longs discours. Les sujets les plus populaires, mais qui n'ont pas nécessairement généré de bons exposés, étaient les suivants :

- les problèmes éthiques : les droits humains, la liberté d'expression, le racisme, la discrimination, l'euthanasie, les « bébés à la carte » ;
- les articles de presse sur des crimes (concernant surtout les violences policières) et ceux sur les guerres ;
- les pratiques et politiques d'État aux effets néfastes, particulièrement au sujet de la surveillance d'Internet, de la censure et de la culture du secret ;
- les questions sociales et la culture populaire (les rôles de genre, la beauté, la religion).

Les problèmes éthiques sont certes populaires mais ne sont que rarement correctement traités ; les enseignants seraient bien inspirés de décourager leurs moins bons élèves d'aborder de telles thématiques. Généralement ceux-ci se contentent de présenter le pour et

le contre d'un problème particulier sans aller plus loin. Comme l'a souligné un des réviseurs de notation : « Ce qui fait défaut ici, c'est une réelle évaluation, c'est investir le territoire de la TdC au moyen du langage propre à cette discipline. » Il convient de rappeler aux candidats que le caractère controversé d'un sujet ne fait pas nécessairement de lui une « bonne » situation réelle. Pour qu'une analyse soit satisfaisante, l'exposé doit porter sur les connaissances impliquées dans les jugements éthiques plutôt que directement sur ceux-ci.

#### **Points essentiels**

- Les candidats ne doivent choisir qu'une seule situation réelle à partir de laquelle extraire leurs questions sur la connaissance.
- La situation réelle doit avoir une portée concrète et permettre de soulever une question sur la connaissance.
- Un bon exposé doit se fonder sur un exemple qui est à la fois une « situation » et qui est « réel ».

#### **2. Indiquez la principale question sur la connaissance traitée (rédigée sous forme de question)**

Il s'agit ici du principal point faible récurrent dans les exposés ; il convient de lui accorder toute son attention. Comme dans le cas de la situation réelle, cette consigne utilise le singulier. Parfois, les candidats ont présenté deux ou trois questions sur la connaissance, autrement dit, il n'y avait pas de « principale question sur la connaissance ».

Celle-ci doit réellement porter sur l'élaboration de connaissances ou sur leur nature, et ne pas être une question philosophique, éthique ou psychologique plus ou moins ouverte. De nombreuses « questions sur la connaissance » proposées portaient plutôt sur les sciences sociales, des événements d'actualité ou des rapports d'enquêtes mais ne s'intéressaient pas à la nature de la connaissance en tant que telle. Le guide pédagogique établit donc une distinction entre les questions sur la connaissance de second ordre, et celles de premier ordre qui portent sur la situation réelle. Ce point doit être travaillé et bien compris. Lorsque la question sur la connaissance ne porte pas sur la connaissance mais sur un contenu, l'exposé n'a aucune perspective.

La règle générale pour les enseignants souhaitant aider leurs élèves à déterminer s'il s'agit vraiment d'une question sur la connaissance est la suivante : « Si une question ne peut pas être reformulée de sorte à contenir le verbe “connaître” sous une de ses formes, il ne s'agit probablement pas d'une question sur la connaissance. » Dès le début de leur cours et tout au long des unités, les enseignants doivent constamment renforcer les compétences de leurs élèves à détecter et formuler des questions sur la connaissance. Il existe de nombreuses façons d'y parvenir.

Certains candidats se sont servis de sujets imposés lors de précédentes années (voire de la session actuelle) en tant que questions sur la connaissance. Dans de tels cas, il est difficile de ne pas se demander comment les enseignants ont conseillé leurs élèves et s'ils ont réellement compris la tâche.

Voici ci-après quelques exemples de questions sur la connaissance.

1. À quel moment les moyens d'acquisition de connaissances deviennent-ils contraires à l'éthique ?
2. À quel moment, du point de vue de l'éthique, devons-nous décider de limiter la mise en application de connaissances ?
3. À quel moment les connaissances supposées justifient-elles l'action ?
4. Le partage des connaissances est-il bénéfique en soi ?
5. Comment savoir à qui attribuer la responsabilité des conséquences ?
6. Comment la mémoire et la perception sensorielle interagissent-elles pour façonner les connaissances ?
7. Comment les émotions et la raison interagissent-elles pour modeler notre comportement ?
8. De quelle manière les modes de la connaissance renforcent-ils la permanence de stéréotypes ethniques à travers les générations ?
9. De quelle façon les connaissances partagées contribuent-elles à la compréhension personnelle ?
10. Quel rôle l'accumulation de preuves joue-t-elle dans le modelage de nos comportements ?
11. Comment le fait de nommer les êtres et les choses influence-t-il notre perception ?
12. Quel est le rôle du langage dans la construction de notre identité culturelle ?
13. La créativité est-elle acquise ou innée ?
14. Quelle est l'importance de l'expérience dans l'acquisition de connaissances ?
15. Comment pourrions-nous connaître les relations entre conventions et valeur artistiques ?
16. Quel est le rôle de l'histoire dans la formation de jugements sur la valeur artistique ?
17. Quel est le rôle de l'autorité dans le modelage de nos connaissances personnelles ?
18. Quelles sont les implications des limites à l'accès aux connaissances ?
19. Les sciences humaines nous permettent-elles de comprendre complètement l'individu ?

**Points essentiels**

- L'exposé doit contenir une question centrale sur la connaissance.
- Celle-ci doit être une question de second ordre portant sur la connaissance et de son acquisition.
- Il est important de consacrer tout le temps nécessaire pour comprendre ce que sont les questions sur la connaissance.

**3. Expliquez le lien entre la situation réelle traitée et la question sur la connaissance.**

Les candidats ont eu du mal à satisfaire à cette exigence et se sont très souvent contentés de commentaires généraux sans trop faire référence à la situation réelle traitée. Bien fréquemment, les réviseurs de notation ne sont pas parvenus à détecter de liens du fait de leur caractère aléatoire, comme dans l'exemple suivant. *Situation réelle traitée : des bisons sauvages repoussent une troupe de lions pour les empêcher de dévorer leurs veaux. Question sur la connaissance : dans quelle mesure pouvons-nous affirmer que les modes de la connaissance nous aident à prendre les bonnes décisions ?*

Les candidats doivent se demander ce qui peut aider le réviseur de notation à déterminer si la question sur la connaissance est pertinente par rapport à la situation réelle traitée.

**4. Résumez la manière dont vous prévoyez développer votre exposé en termes de points de vue, de questions sur la connaissance auxiliaires, d'arguments, etc. Les réponses ci-dessous peuvent être présentées sous la forme d'un texte continu ou sous la forme de listes à puces.**

Malheureusement, de nombreux candidats n'ont pas lu la totalité de cette consigne. Comme l'explique un réviseur de notation, « les résumés manquaient de précision » et n'étaient guère plus que de simples listes (par exemple, « introduction, mode de la connaissance, domaine de la connaissance, argumentation, conclusion ») ou une promesse (« je donnerai quelques exemples »). En revanche, les meilleurs candidats ont su identifier les concepts et fournir des éléments de preuves concrets. Les plus convaincants ont su préciser les liens entre les concepts présentés et indiquer la portée et la structure de leurs exposés.

Les exposés doivent avoir un contenu authentique mais la plupart d'entre eux ne proposaient aucune perspective, question sur la connaissance accessoire ou argumentation.

La consigne autorisant l'utilisation de listes à puces n'a pas toujours joué en faveur des candidats. Souvent, ceux qui ont opté pour cette solution ont eu tendance à ne donner que peu d'informations sur leurs idées.

**5. Montrez la portée de vos conclusions pour la situation réelle traitée et au-delà.**

Ici, les candidats ont souvent exprimé leur point de vue sur le sujet plutôt que de satisfaire à la consigne ; le terme « montrez » s'est avéré particulièrement difficile pour les moins bons candidats qui ont eu du mal à discuter des conclusions de leur analyse. La plupart ont préféré conclure sur un niveau factuel ou descriptif et ont traité la situation réelle traitée plutôt que d'analyser ce qui avait été démontré lors de leur examen des questions. Les meilleurs candidats ont considéré toutes les implications des différents points de vue sur la situation

réelle traitée. Par contre, ils ont été très peu nombreux à prendre en compte les implications du terme « au-delà ».

Un réviseur nous a fait part de ce conseil qui nous semble utile : « Les enseignants pourraient suggérer à leurs élèves de structurer cette section en deux parties distinctes : une première, directement liée à la situation réelle traitée, et une seconde, qui examinerait sa mise en application à d'autres domaines. »

#### Points essentiels

- Le résumé doit indiquer quelle sera la progression de l'exposé du point de vue de l'analyse de TdC.
- Il convient de prêter attention à l'ensemble des mots-consignes figurant dans le formulaire TK/PPD.
- Les candidats doivent garder à l'esprit que le jugement du réviseur de notation dépendra de ce qu'il lira dans le formulaire.

## Section réservée à l'enseignant

La section réservée à l'enseignant lui donne l'instruction ci-dessous.

*Fournissez des **commentaires** pour justifier votre évaluation de l'exposé.*

De nombreux enseignants doivent être félicités pour le sérieux dont ils ont fait preuve dans leur accompagnement des élèves pour leurs exposés. En revanche, certains autres n'ont pas contribué de façon satisfaisante. Quelques-uns ont rédigé un unique commentaire générique qu'ils modifiaient légèrement pour chaque candidat/groupe. Cela n'est pas très utile pour le réviseur de notation et traduit une certaine désinvolture, notamment lorsque les notes contredisent les informations fournies par le ou les candidats.

Cette section réservée à l'enseignant lui demande de fournir des commentaires justifiant son évaluation de l'exposé. Il s'agit donc de justifier, en d'autres termes d'étayer ses remarques par des données concrètes tirées de la section réservée au candidat et de l'exposé lui-même. De plus, l'enseignant doit justifier les notes qu'il attribue tout en interprétant l'exposé pour le réviseur de notation. Autrement dit, il doit le convaincre que ses notes sont justes et pertinentes.

Les enseignants se sont souvent ni plus ni moins contentés de décrire ce que les candidats avaient essayé de faire dans leurs exposés, ce qui ne justifie pas leur évaluation. Fréquemment, leurs commentaires n'étaient qu'une répétition ou une vague paraphrase du niveau atteint attribué à l'élève, ce qui rend très compliqué pour le réviseur de notation de confirmer la section réservée au candidat par celle réservée à l'enseignant.

Les enseignants doivent comprendre que la section qui leur est réservée sert à confirmer l'impression donnée par celle réservée au candidat et que, dans cet objectif, des affirmations déclaratives ne peuvent suffire, particulièrement lorsque la section réservée au candidat soulève des interrogations. Les commentaires de l'enseignant sur son formulaire TK/PPD doivent s'adresser au réviseur de notation, et non à l'élève. Les compliments adressés au candidat (pour la qualité de son travail ou pour avoir tenu compte des commentaires formulés sur un brouillon ou une version précédente) tout comme les remontrances pour ne pas avoir

suivi ses conseils, tout cela ne concerne pas le réviseur de notation. De façon générale, la section doit être beaucoup plus détaillée.

L'on doit utiliser l'outil d'évaluation pour l'exposé de TdC. Il était parfois évident que les enseignants avaient leur propre grille d'évaluation et leurs propres procédures pour guider les élèves dans le processus et, si cela peut être utile en interne, ce n'est pas ainsi que l'on doit évaluer un exposé.

#### **Points essentiels**

- La section réservée à l'enseignant doit être mise à profit pour expliquer la note attribuée en fonction de ce qui est indiqué dans la section réservée au candidat.
- Répéter des descriptions tirées de l'outil d'évaluation ne présente aucune utilité.
- L'enseignant doit justifier la note donnée par des éléments de preuve concrets.

### **Recommandations concernant les procédures, les instructions et les formulaires de l'IB**

Bien que de nombreux établissements aient bien respecté l'ensemble de la procédure, certains autres n'y ont malheureusement montré que peu d'intérêt et n'ont pas adhéré aux consignes, ce qui a eu une incidence préjudiciable sur leurs élèves. Ci-dessous sont présentées quelques recommandations importantes pour améliorer cet état de fait.

- Les enseignants doivent se rappeler que la note donnée s'applique à l'exposé et non un élève précis. Les élèves ayant effectué un exposé collectif doivent tous recevoir la même note. Les enseignants doivent veiller à ce que leurs candidats comprennent l'importance du travail d'équipe dans ce contexte.
- Certains exposés ont été effectués par plus de trois élèves, et certains autres portaient sur le même sujet au sein du même groupe d'élèves. Cela est contraire aux règles établies et, à l'avenir, les réviseurs de notation seront beaucoup plus sévères à ce sujet.
- De nombreux établissements ont chargé des documents de préparation en double dans leurs échantillons. Veiller à ce que les travaux de deux candidats effectuant le même exposé ne fassent pas partie de l'échantillon permettrait de réduire les retards et le travail de suivi.
- Il est évident que plusieurs établissements n'ont pas utilisé les formulaires TK/PPD à des fins de planification. Ce document doit faire partie intégrante du travail de planification des candidats, et les enseignants doivent aider ces derniers à formuler une question sur la connaissance adéquate. Certains autres établissements, par contre, l'ont utilisé en tant que premier exercice préparatoire. Il ne faut pas oublier que le formulaire a un objectif double.
- De nombreux formulaires ont été remplis à la main, ce qui ne leur permet pas d'être suffisamment détaillés et développés. Ils étaient souvent difficiles à lire. Nous recommandons donc de les dactylographier.

- De nombreux exposés ont largement dépassé la durée prescrite ; nous demandons aux enseignants de les maintenir dans les limites de temps recommandées.

#### **Points essentiels**

- Les formulaires TK/PPD ont été conçus dans un format visant à aider les candidats à préparer leurs exposés.
- Les candidats et les enseignants ne doivent pas oublier que les réviseurs de notation utiliseront ces formulaires pour vérifier les notes.
- Il en va de l'intérêt des élèves de respecter les instructions et les procédures.

#### **Problèmes spécifiques liés aux formulaires TK/PPD**

Les enseignants doivent accorder toute leur attention aux points listés ci-dessous.

- Assurez-vous que les formulaires sont remplis comme il se doit. Certains formulaires ne comportaient ni date, ni nom, et n'étaient pas signés. D'autres n'étaient que partiellement remplis, d'autres encore n'indiquaient que le seul nom du candidat. De même, plusieurs sections réservées à l'enseignant étaient vides ou ne comportaient que deux ou trois mots ; certaines parties de la section réservée au candidat étaient totalement vierges.
- Assurez-vous que toutes les pages des formulaires ont bien été chargées. Certains formulaires ont été chargés sans la section réservée à l'enseignant, ou ne comprenaient que les pages 1 et 3. D'autres n'indiquaient que le nom d'un seul candidat, alors qu'il s'agissait d'un exposé collectif.
- Il est arrivé que nous soient renvoyés les anciens modèles de formulaire (de même pour le formulaire de planification et de progression de l'essai) et que les élèves aient été notés sur 20 (la note étant ensuite divisée par 2).
- Certains enseignants ont joint une page supplémentaire avec des notes ou une liste de contrôle (probablement celle utilisée dans leur établissement). Celles-ci étaient souvent en format paysage, les rendant difficiles à lire, notre système ne permettant pas de procéder à une rotation. Aucune page supplémentaire ne doit être ajoutée ; les enseignants doivent uniquement remplir la section réservée à l'enseignant.
- Les candidats qui ont utilisé le système de décompte de mots ont été bien inspirés.

#### **Points essentiels**

- Avant de charger les formulaires, les enseignants et les candidats doivent vérifier qu'ils sont correctement remplis.
- Aucune page supplémentaire ne doit être ajoutée. Toutes les informations doivent se trouver dans les cases prévues à cet effet.
- Un même exposé ne doit se trouver qu'une seule fois dans l'échantillon.

## Recommandations pour la préparation des futurs candidats

Il est conseillé aux candidats d'utiliser le système de décompte de mots dans la section qui leur est réservée. Ils doivent être précis dans leur résumé en ce qui concerne l'utilisation qui sera faite des modes et des domaines de la connaissance (plutôt que de simplement indiquer QU'ILS seront utilisés). La description d'une approche ou d'une méthode n'est d'aucune utilité (par exemple, « je commencerai par soulever ma question sur la connaissance, puis j'examinerai quelques modes de la connaissance pertinents et enfin j'aborderai certains domaines de la connaissance. »).

Les établissements sont vivement encouragés à utiliser les documents relatifs à l'exposé disponibles sur le CPEL (notamment les formulaires TK/PPD) ainsi que le matériel de soutien pédagogique. Ces documents sont indispensables pour démystifier les concepts et pour étayer l'approche qu'il convient d'adopter pour cette tâche.

Pour conclure, vous trouverez ci-dessous quelques exemples de combinaisons situation réelle traitée / question sur la connaissance qui ont servi de points de départ à des exposés. Les situations réelles traitées sont décrites et les questions sur la connaissance en sont extraites.

*Situation réelle – Dessins humoristiques sur le Prophète Mahomet : En 2005, un journal danois, le Jyllands-Posten, a publié des caricatures de Mahomet dans le contexte d'un débat critiquant la censure dans les pays islamiques. Des groupes de musulmans s'en sont plaints et des mouvements de protestation et des manifestations violentes ont éclaté dans certains pays musulmans.*

*Question sur la connaissance – Comment savoir si la liberté d'expression de l'artiste doit être limitée, et le cas échéant, quand ?*

*Situation réelle – Le référendum en Écosse : le référendum sur l'indépendance de l'Écosse s'est tenu le 18 septembre 2014 et posait la question suivante : « L'Écosse doit-elle être un pays indépendant ? » Le « non » l'a emporté. La campagne a été très animée et passionnée dans les deux camps (« Yes Scotland » et « Better Together »).*

*Question sur la connaissance – Quel est le rôle de la raison et des émotions lorsque l'on effectue des choix ?*

*Situation réelle – Lors des cours pratiques de physique, il m'arrive souvent de recueillir des données qui contredisent certaines théories solidement établies. Je recherche donc les erreurs qui auraient pu se glisser dans mes expériences car je crois que ces théories doivent être exactes.*

*Question sur la connaissance – Dans quelle mesure la foi constitue-t-elle un mode de la connaissance fiable ?*

*Situation réelle – La fin de la guerre froide (1989 – 1990) telle qu'illustrée par la chanson des Scorpions « Wind of Change ».*

*Question sur la connaissance – De quelles façons les arts influencent-ils notre point de vue sur des événements contemporains ?*