

## THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

**Il est fortement recommandé aux établissements de veiller à ce que tous les enseignants de théorie de la connaissance (TdC) et le coordonnateur du Programme du diplôme lisent attentivement ce rapport. Cela contribuera à garantir la réussite de leurs élèves.**

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

Les seuils d'attribution des notes finales de cette session ont été fixés de la façon exposée ci-dessous.

<b>Note finale :</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>
<b>Gamme de notes :</b>	0 – 3	4 – 9	10 – 15	16 – 21	22 – 30

### Synthèse statistique

	<b>Mai 2015</b>	<b>Mai 2016</b>	<b>% de changement</b>
<b>Anglais</b>	63 905	67 477	<b>+ 5,59 %</b>
<b>Français</b>	583	655	<b>+ 12,35 %</b>
<b>Espagnol</b>	4 660	6 021	<b>+ 29,21 %</b>
<b>Chinois</b>	515	540	<b>+ 4,85 %</b>
<b>Allemand</b>	66	96	<b>+ 45,45 %</b>
<b>Total des candidats</b>	69 729	74 759	<b>+ 7,21 %</b>

## Section 1 : l'essai

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

Après une lecture approfondie des copies et de longues discussions, les seuils d'attribution des notes finales pour les essais de cette session ont été fixés de la façon exposée ci-dessous lors de la réunion de délibérations.

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

Il s'agit des mêmes seuils que ceux fixés pour les sessions de mai et novembre 2015.

### Examineurs

Nous remercions les 224 examinateurs qui ont évalué les essais de TdC de cette session. 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 candidats.

### Commentaires généraux

Malgré certaines réponses remarquables aux sujets imposés, les chiffres ont fini par confirmer l'impression partagée par plusieurs examinateurs superviseurs, selon laquelle le nombre d'essais d'excellente qualité avait diminué et le nombre d'essais de mauvaise qualité augmenté depuis les sessions précédentes. Comme toujours, il est difficile de déterminer les principales causes des fluctuations de la qualité faute de pouvoir isoler les variables. Quoi qu'il en soit, il semble presque certain que de multiples facteurs entrent en ligne de compte.

Les précédents rapports pédagogiques se concentraient sur une série relativement constante d'aspects associés à la rédaction de l'essai de TdC. Pour l'éventail plus large des faiblesses récurrentes qui doivent être abordées, nous renvoyons le lecteur à ces rapports. Le présent rapport portera sur un nombre plus restreint de pratiques qui doivent immédiatement être abordées et revues par les établissements et les enseignants préparant des élèves aux tâches d'évaluation de la TdC. La sous-section ci-après présente cinq de ces pratiques.

Avant toute chose, il convient de rappeler que de nombreux candidats semblent ne pas connaître les nouvelles caractéristiques de l'actuel guide pédagogique, telles que la métaphore de la carte et le cadre conceptuel de la connaissance. Or, ces derniers leur seraient utiles pour analyser les questions sur la connaissance qui sous-tendent les sujets imposés. Par ailleurs, les candidats doivent veiller à présenter la discussion avec un certain degré

d'abstraction en utilisant les concepts clés de la TdC afin qu'elle puisse être suffisamment généralisée pour répondre aux sujets imposés.

Malheureusement, il y a encore une fois de graves inquiétudes sur la qualité des essais soumis en espagnol. Les perspectives différentes y sont présentées comme fermement opposées les unes aux autres, les exemples relèvent en grande partie du cliché et les opinions non étayées passent pour des analyses. Les domaines de la connaissance, tels que les arts (réduits aux questions de goûts individuels), l'histoire (interprétée comme tout ce qui provient du passé), les connaissances des cultures autochtones (possédées par des peuples « moins avancés »), l'éthique (dominée par le relativisme) et la religion (limitée au christianisme ou au catholicisme), ont été traités de manière manifestement superficielle. Cette série de faiblesses semble provenir essentiellement d'un manque regrettable de conseils des enseignants.

#### **Quelques facteurs influençant la qualité des essais**

- 1) Les conséquences de l'absence d'un contenu obligatoire dans le cours
- 2) La confusion autour du rôle des questions sur la connaissance
- 3) L'étude des modes de la connaissance
- 4) La distinction entre l'apprentissage et la production des connaissances
- 5) Les origines et le choix du contenu factuel dans les essais

## **Les options dans le cours**

Dans l'édition actuelle du guide pédagogique, il est conseillé aux enseignants et aux candidats d'étudier six domaines de la connaissance (voir le *Guide de théorie de la connaissance*, pages 9 et 30). Il est par ailleurs suggéré d'étudier en profondeur quatre modes de la connaissance (voir le *Guide de théorie de la connaissance*, pages 8 et 25). Le guide pédagogique présentant huit domaines de la connaissance et huit modes de la connaissance, les établissements disposent donc d'une certaine liberté dans le choix des parties du cours qui seront étudiées. Ces options proposées dans le guide pédagogique visent à assurer une certaine flexibilité afin de tenir compte des circonstances locales des établissements et des préférences des enseignants et des candidats. Pour que l'évaluation au sein de cette structure soit équitable, les parties du cours ne peuvent pas être précisées dans les sujets imposés. Par conséquent, l'un des premiers obstacles que rencontrent les candidats est le fait de devoir choisir les parties du cours sur lesquelles l'essentiel du contenu de leur essai devrait porter.

L'essai de TdC est de nature comparative. Nombre des récents sujets imposés indiquent explicitement que deux domaines de la connaissance doivent figurer dans la réponse. Il est important de pouvoir établir des contrastes entre les domaines sélectionnés. Or, les preuves suggèrent que cette possibilité est ce que les candidats ont le plus à l'esprit lorsqu'ils prennent ces décisions, et c'est très bien ainsi. En revanche, une analyse poussée dépend également de la découverte de similitudes dans le spectre de la connaissance. Il convient de garder cela en tête lors de la délibération et de la réalisation des choix de domaines. Dans son rôle de conseil auprès des candidats, l'enseignant doit notamment discuter de ce sujet puisque les décisions prises auront une influence importante sur la qualité de l'essai.

**Points essentiels**

- Parce que les sujets imposés actuels sont de nature générique, il convient de choisir très soigneusement les parties du cours qui seront examinées.
- S'il est conseillé de sélectionner des domaines de la connaissance dont on peut dégager des contrastes, il n'en reste que les comparaisons qui permettent d'établir des similitudes jouent également un rôle crucial dans l'équilibre et la complexité de la réponse.

## La confusion autour des questions sur la connaissance

Il est évident que de nombreux candidats (et certains de leurs enseignants) comprennent mal ce qui est attendu d'eux lorsqu'ils traitent un sujet imposé d'essai. Nous nous efforcerons ci-après de clarifier, avec autant de transparence que possible, les intentions qui sous-tendent l'essai de TdC.

Le sujet imposé invite le candidat à réfléchir sur la nature de la connaissance et à rédiger un texte à ce propos. Il ne doit néanmoins pas s'agir simplement de quel que sujet que ce soit que le candidat souhaite partager. Premièrement, il est crucial de repérer les termes clés dans le sujet. Ces derniers serviront de points d'ancrage autour desquels l'essai gravitera.

**Puis, il convient de prêter attention à la forme du sujet. Celui-ci peut être formulé comme une question ou une assertion à évaluer. Dans les deux cas, la tâche consiste à répondre au sujet tel qu'il est présenté, c'est-à-dire sans le modifier. En aucun cas le candidat ne doit corrompre la tâche en proposant dès le départ une question sur la connaissance (« ma question sur la connaissance est... ») à laquelle il cherchera ensuite à répondre. La tâche ne consiste pas à « trouver » une question sur la connaissance centrale. C'est là l'objet central de l'exposé de TdC et non de l'essai de TdC.**

Si le sujet prend la forme d'une question, il constitue déjà une question sur la connaissance. Il est donc inutile d'essayer de le modifier ou de le remplacer par une autre question centrale dans la réponse. Cela ne peut qu'avoir une influence négative sur la qualité du travail. Il suffit simplement de répondre à la question telle qu'elle est posée. Si le sujet prend la forme d'une assertion et non d'une question, il suffit encore une fois de se concentrer sur la manière d'y répondre et de résister à l'envie de le reformuler immédiatement sous forme de question. Dans les deux cas, les candidats doivent se donner comme but de présenter (explorer) une réponse efficace.

Il devient alors possible d'améliorer la qualité de la réponse en indiquant les questions auxquelles chaque segment (ou paragraphe) tente de répondre. Ce sont là les questions sur la connaissance qui servent de jalons dans le développement de l'argumentation et montrent la voie à suivre du sujet vers la conclusion. Ce processus affina l'analyse, et rendra l'essai plus facile à lire et plus convaincant. Ces questions sur la connaissance sont des tremplins pour aller du titre aux conclusions qui en seront tirées à la fin de l'essai. Ce ne sont **pas** des « alternatives » au sujet. Il doit plutôt s'en dégager l'impression que, pour répondre au sujet, il est nécessaire au préalable d'apporter une réponse à ces questions.

Il est possible que les nombreuses questions sur la connaissance présentées dans les rapports pédagogiques au fil des dernières années aient contribué à cette désastreuse erreur de compréhension selon laquelle les candidats doivent « trouver » leur propre question sur la connaissance dès le départ (même si cela n'est suggéré nulle part dans les rapports) ou saupoudrer leur essai de questions sur la connaissance qu'ils ignoreront pour la plupart par la suite. Dans les derniers rapports pédagogiques, une place importante a été accordée à des questions sur la connaissance précises pour chaque sujet imposé dans le but de favoriser la compréhension de ce à quoi elles ressemblent. La présente édition se pose en rupture avec cette tradition, compte tenu du fait que l'inclusion de telles questions sur la connaissance dans ce contexte peut aller à l'encontre du but recherché, qui est d'établir une compréhension correcte de leur rôle. Cependant, des questions sur la connaissance adaptées et susceptibles de surgir dans le traitement des sujets imposés sont encore disponibles dans les notes de préparation pour les examinateurs, publiées notamment sur le CPEL.

Certains établissements emploient encore l'expression « problématiques de la connaissance » au lieu de « questions sur la connaissance ». Une fois encore, nous incitons les parties prenantes à rester au fait des évolutions du cours, telles que décrites dans le guide pédagogique actuel.

#### Points essentiels

- Si le candidat dispose de nombreux choix quant aux sujets et parties du cours de TdC différents qu'il peut légitimement explorer au sein du sujet imposé choisi, il doit néanmoins respecter la formulation exacte du sujet et l'examiner très soigneusement.
- Si des questions sur la connaissance sont explicitement indiquées, le candidat doit veiller à ce qu'elles n'éclipsent ou ne remplacent pas le sujet imposé.
- L'expression « ma question sur la connaissance est... » rédigée en début d'essai mène habituellement à la catastrophe puisqu'elle signifie que, de fait, le sujet a été remplacé.
- Nul besoin de mentionner explicitement les questions sur la connaissance. Elles transparaîtront clairement dans un essai bien structuré et axé sur le sujet imposé.
- Ce rapport ne contient pas de questions sur la connaissance possibles. Celles-ci sont en revanche disponibles dans l'ensemble de notes de préparation pour les examinateurs de cette session.

## Le rôle des modes de la connaissance

Lors de la dernière révision du programme d'études, le nombre de modes de la connaissance dans le guide pédagogique est passé de quatre à huit. La logique de ce changement n'était pas d'augmenter la contribution relative des modes de la connaissance au cours. Il s'agissait plutôt de souligner le fait que les qualités disponibles pour la quête de la connaissance sont plus complexes et interactives qu'il n'avait précédemment été suggéré dans la série plus restreinte de quatre modes de la connaissance (voir le *Guide de théorie de la connaissance*, pages 8 et 29). Dans cet esprit de changement, les enseignants et les candidats sont vivement encouragés à se montrer très prudents dans le traitement des modes de la connaissance de manière isolée. Malheureusement, il semble que de nombreux établissements adoptent encore précisément cette approche de la TdC et proposent une vue d'ensemble détaillée des modes de la connaissance avant d'aborder d'autres aspects du cours. Cela a notamment pour

conséquence que, en début d'essai, les candidats mettent souvent « sur la table » une sélection de modes de la connaissance d'une manière qui n'annonce pas une analyse solide. Si la plupart des sujets requièrent que les domaines de la connaissance qui seront abordés soient clairement énoncés, cela n'est pas le cas pour les modes de la connaissance (à l'exception possible d'une minorité de sujets qui se concentrent essentiellement sur les modes de la connaissance).

À cause de la manière dont le cours est présenté et de la pratique visiblement répandue d'accorder une place privilégiée aux modes de la connaissance dans la structure du cours, il existe une forte tendance chez les candidats à traiter les modes de la connaissance comme les principaux éléments de l'analyse de TdC, ce qui entraîne un certain nombre de problèmes graves. Premièrement, les candidats ont tendance à se servir des modes de la connaissance comme « réponses » plutôt que comme points de départ d'une analyse, comme s'il suffisait de les nommer. Ils jugent souvent que la nature précise de l'émotion ou de l'imagination, par exemple, n'est pas digne d'intérêt. De nombreux candidats parlent de la manière dont les modes de la connaissance sont « utilisés », comme s'il s'agissait de boutons sur une console qu'il suffisait d'actionner dans certaines combinaisons pour générer différentes formes de connaissance. C'est, dans le meilleur des cas, simpliste et très trompeur. Une compréhension approfondie du rôle des modes de la connaissance entraîne la découverte qu'il ne suffit pas d'utiliser un mode de la connaissance en particulier dans la justification d'une assertion pour en faire une connaissance. C'est la manière dont les modes de la connaissance sont employés qui permet d'étayer une assertion.

Deuxièmement, les candidats tentent de concilier les modes de la connaissance avec ce qu'ils ont compris des différents domaines de la connaissance. Ce faisant, ils créent des liens spéculatifs et des constructions plutôt artificielles. Par exemple, nous apprenons dans de nombreux essais que l'histoire est, d'une manière ou d'une autre, une excroissance de la mémoire, passant ainsi complètement outre le rôle véritable de l'historien. Les candidats ont tendance à intégrer de force les modes de la connaissance dans l'analyse, à des endroits où ils n'apportent, ni ne peuvent apporter, aucun éclaircissement. Ils semblent parfois mentionner les modes de la connaissance uniquement pour qu'ils figurent dans l'essai, et ce, même s'ils n'offrent aucun éclaircissement (par exemple, « il a été observé par perception sensorielle » ; « en utilisant la mémoire, c'est tout ce que je sais » ; « grâce à la raison, j'en suis arrivé à cette conclusion » ; etc.).

**Le dernier guide pédagogique met en avant une série de cadres conceptuels de la connaissance conçus pour offrir des outils adaptés à l'analyse en TdC (voir le *Guide de théorie de la connaissance*, à partir de la page 30). Si ces cadres conceptuels mentionnent les modes de la connaissance (particulièrement en lien avec les méthodologies), leur promotion était une réponse à certains des problèmes décrits ci-dessus et issus des limites de la compétence des modes de la connaissance à accomplir une analyse de TdC réussie à elles seules. Les enseignants sont vivement encouragés à envisager d'orienter leur traitement des diverses parties du cours à l'aide des outils du cadre conceptuel de la connaissance. Le guide pédagogique stipule que le cadre conceptuel de la connaissance n'est pas obligatoire. Les modes de la connaissance requis pour former la base sur laquelle aborder nombre des sujets imposés ne le sont pas non plus.**

**Points essentiels**

- Le guide pédagogique stipule clairement que les modes de la connaissance fonctionnent presque toujours conjointement, et cela doit se refléter dans l'approche adoptée à leur égard dans les essais.
- La vaste majorité des sujets imposés actuels invitent les candidats à sélectionner et indiquer les domaines de la connaissance à explorer dans l'essai, mais il n'existe aucun impératif de la sorte pour les modes de la connaissance.
- Le fait de présenter explicitement une sélection de modes de la connaissance en début d'essai tend à contredire l'assertion susmentionnée, selon laquelle ils fonctionnent conjointement.

## Le candidat et les enseignants en tant que sujets connaissants

Puisque (a) la TdC est un cours sur la connaissance et (b) la connaissance est une construction humaine, il est important que la relation entre les deux soit claire dans le travail de TdC. En TdC, l'analyse permet de discuter des modalités de la production de la connaissance (souvent par des spécialistes des disciplines mais aussi par le commun des mortels, notamment les candidats de TdC), ainsi que des modalités de sa consommation et de sa diffusion. Naturellement, c'est ce second groupe qui composera l'essentiel de l'expérience de vie scolaire des élèves des établissements. Cependant, l'équilibre requis entre ces deux relations à la connaissance dans chaque sujet imposé est souvent indiqué par la formulation exacte dudit sujet.

Les expressions telles que « produire des connaissances » ou « les connaissances [...] se développent » (sujet 2) donnent des indications claires alors que les expressions « en acquérant des connaissances » (sujet 1), « la quête de la connaissance » (sujet 3), « en ce qui concerne la connaissance » (sujet 6) ou « l'acquisition de connaissances » offrent plus de latitude. Cependant, les essais de TdC ne peuvent être réussis que s'ils reconnaissent et explorent la manière dont l'ensemble des connaissances humaines est produit et élargi, dépassant ainsi une perspective exclusivement individuelle. La distinction entre connaissances partagées et connaissances personnelles a notamment été introduite pour attirer l'attention sur le besoin d'équilibre à cet égard, même si cela ne correspond pas exactement à la différence entre production et consommation de la connaissance.

**Points essentiels**

- Il est conseillé aux candidats de lire soigneusement la formulation des sujets imposés afin de déterminer quel type d'examen de la connaissance est recherché.
- Dans la mesure du possible, des distinctions claires doivent être établies entre les processus impliqués dans la production de la connaissance et ceux impliqués dans sa consommation.

## Aspects du contenu de l'essai

Comme lors des sessions précédentes, un large éventail d'exemples a été proposé dans les essais, mais la prépondérance d'un groupe particulier d'entre eux a suscité l'inquiétude des examinateurs. La liste ci-après, bien que longue, ne présente qu'une partie des exemples.

1. La découverte accidentelle de la pénicilline par Alexander Fleming
2. Mark Rothko et les influences environnementales sur son œuvre
3. La théorie des cordes et le rôle des preuves dans les sciences
4. La perspective de Margaret Mead lors de son travail de terrain à Samoa
5. Les aspects humains de l'histoire de la découverte de l'ADN et de sa structure, de Friedrich Miescher à James Watson, Francis Crick et Rosalind Franklin
6. La saignée en tant qu'exemple d'une pratique obsolète de la science médicale
7. La valeur du code Enigma et du travail d'Alan Turing
8. L'alchimie en tant que précurseur nécessaire de la chimie moderne
9. Pablo Picasso et *Guernica*
10. Vincent van Gogh et *La nuit étoilée*
11. Léonard de Vinci, *La Joconde* et *L'homme de Vitruve*
12. Isaac Newton et la compatibilité entre ses exploits scientifiques et son orientation religieuse
13. La persistance des « antivaccinalistes » malgré la révélation du caractère frauduleux des assertions d'Andrew Wakefield sur le vaccin ROR
14. Les applications des nombres imaginaires
15. La surdité de Ludwig van Beethoven et sa dépendance au « ressenti »
16. L'arrondissement des nombres (par exemple,  $\pi$ ) en tant qu'exemple de simplification et d'inexactitude en mathématiques
17. Les polynômes, la factorisation et la complexité
18. La musicothérapie en tant qu'application de la connaissance dans les arts
19. Les différentes notations et les différents modes de différentiation d'Isaac Newton et de Gottfried Leibniz
20. Thomas Edison et l'invention de l'ampoule électrique
21. Comparaison entre la bombe d'Hiroshima et les réacteurs à fission nucléaire pour ce qui est de la valeur de la connaissance
22. Les travaux sur la théorie des nombres de Pythagore, de Pierre de Fermat et d'Andrew Wiles
23. La structure des membranes de Davson/Danielli à Singer/Nicholson et le modèle de la mosaïque fluide
24. L'assignation à résidence de Galilée et l'aveu d'erreur du pape Jean-Paul II en 1992
25. Le coup majeur porté au vitalisme par Friedrich Wöhler avec sa synthèse de l'urée à partir de composés inorganiques
26. Les théories atomiques de John Dalton, de J. J. Thomson, d'Ernest Rutherford, de Niels Bohr et d'Erwin Schrödinger
27. Les travaux d'Elizabeth Loftus et de John Palmer sur le langage et les témoins oculaires
28. Francesco Redi, Louis Pasteur et la réfutation expérimentale de la génération spontanée
29. Alfred Wegener et la dérive des continents

30. L'article de Lera Boroditsky sur l'orientation chez les aborigènes d'Australie
31. Comparaison entre la théorie du calorique et la théorie cinétique en ce qui concerne la « sélection naturelle » dans la connaissance scientifique
32. L'équation de Leonhard Euler ayant supposément de la valeur sans application
33. Développement de l'héliocentrisme d'Aristarque à Copernic
34. La thalidomide prescrit pour les nausées matinales et la lèpre
35. Les résultats des travaux de Fritz Haber sur les engrais et les explosifs
36. L'hypothèse de Riemann, les grands nombres premiers et la sécurité Internet
37. Le traité de Versailles et la montée du nazisme en Allemagne
38. La perspective de George Orwell telle que présentée dans *La ferme des animaux*
39. Les fentes de Thomas Young et la dualité onde-corpuscule en physique
40. L'éthique des travaux d'Edward Jenner sur la variole et la vaccination
41. Le rêve d'August Kekulé et la structure du benzène
42. Antonio Damasio et la théorie des marqueurs somatiques
43. Fritz Fischer et les causes supposées de la Première Guerre mondiale
44. Le rasoir d'Occam dans le cadre de la relativité restreinte d'Albert Einstein et l'éther de Hendrik Lorentz
45. Gregor Mendel et les résultats expérimentaux trop propres pour la ségrégation et la ségrégation indépendante (également Robert Millikan et la détermination de la charge électrique de l'électron)
46. L'art de Jackson Pollock et l'utilisation des modes de la connaissance
47. Les amish et le rejet de la technologie moderne
48. La courbe de Phillips et l'exactitude temporaire en économie
49. Modèles de l'action des enzymes : modèle de la serrure et de la clé et modèle de l'ajustement induit
50. Géométries sphériques et hyperboliques en tant que perspectives en mathématiques
51. Biais de confirmation et persistance des erreurs dans le nombre accepté de chromosomes chez l'être humain
52. Le CERN et le boson de Higgs en tant que connaissance appliquée
53. Interprétations opposées standard de la guerre froide : traditionnelle, révisionniste, post-révisionniste
54. Albert Einstein et la constante cosmologique
55. Edwin Hubble et l'expansion de l'univers
56. Ignaz Semmelweis et la fièvre puerpérale
57. Courant conventionnel et flux d'électrons
58. Le massacre de Nankin et les perspectives
59. Alfred Adler et les schémas de psychologie comme base des perspectives
60. Le mélanisme industriel de la phalène du bouleau comme exemple de la sélection naturelle
61. Détection des ondes gravitationnelles conformément aux prédictions de la théorie de la relativité générale d'Einstein

- |  |   |
|--|---|
| 62. Diagrammes de Feynman et électrodynamique quantique en ce qui concerne la simplicité (!) et la compréhension | 64. La complexité de la chimie de la photosynthèse telle que présentée à différents stades de l'éducation |
| 63. La physiologie de Galien à la découverte de la circulation sanguine par William Harvey                       | 65. La « perspective » du patient au sujet de l'utilisation de placebos dans les essais médicaux          |
|  | 66. Heinrich Hertz et les applications ultérieures des ondes radio  |

Un certain nombre de distinctions générales se dégagent de cette liste.

Certains exemples (comme les 9, 10, 20, 41 et 58) sont apparus très régulièrement mais, avec une réflexion plus poussée, ils auraient pu être remplacés par d'autres exemples au moins aussi efficaces et offrant des éclaircissements supplémentaires.

Certains exemples (comme les 1, 15, 18, 27 et 30) se sont propagés rapidement et ont été trouvés dans de nombreux essais, même pour illustrer des sujets différents. Les exemples de ce type tendent à prendre de l'ampleur et à persister pendant quelques sessions avant de refluer.

Certains exemples (comme les 25 et 26) sont tirés directement de l'expérience des candidats dans d'autres cours du Programme du diplôme. Ils constituent donc des preuves bienvenues d'un des objectifs principaux de la TdC en action. Toutefois, d'autres points de contact entre les cours du Programme du diplôme pourraient être exploités. Les candidats ont souvent cité leurs propres expériences en matière de production du mémoire et des tâches évaluées en interne. Il convient d'encourager cela tant que les candidats décrivent ces expériences suffisamment en détail pour illustrer leurs assertions.

Nombre des exemples ci-dessus ont un potentiel important si les candidats les ont maîtrisés et appliqués à des situations où ils soutiennent ou illustrent les assertions exactes faites au sujet de la connaissance. Malheureusement, ce n'est souvent pas le cas et ils sont parfois traités avec une paresse qui frôle le manque de respect.

Les examinateurs ont conscience que l'idéal selon lequel l'essai de TdC serait le point culminant de l'aventure personnelle qu'a vécu jusqu'à présent l'élève avec la connaissance est peut-être irréaliste dans le cas de nombreux candidats dont l'expérience personnelle ou la motivation est limitée. Il convient néanmoins de noter que les contraintes imposées par ces facteurs peuvent être exacerbées par la tentation de se reposer sur des sources externes conçues spécifiquement pour « aider » les candidats à produire cette tâche. Étant donné qu'il n'existe qu'une quantité limitée de telles sources, les éléments communs dans la structure ou le contenu des essais envoyés par les établissements sont souvent évidents aux yeux des examinateurs. Si le premier geste du candidat est de rechercher sur Internet du matériel qui répond directement au sujet imposé, il est impossible de défaire cette « contamination » de la pensée. Qui plus est, le court-circuitage du processus d'internalisation entraîne souvent un travail de mauvaise qualité. Les enseignants sont vivement encouragés à pousser leurs candidats à formuler une réponse personnelle et indépendante au sujet avant qu'ils ne laissent le monde extérieur pénétrer dans la tâche qu'ils ont à faire.

**Points essentiels**

- Il est fortement conseillé aux candidats de résister à la tentation de chercher des réponses aux sujets imposés sur des sites « d'aide » ou ailleurs puisque, une fois consultés, ils contaminent la pensée du candidat et ne peuvent pas être oubliés.
- Certains exemples sont inefficaces en soi parce qu'ils sont simplistes et ne peuvent soutenir la qualité d'analyse requise en TdC.
- D'autres exemples sont utilisés de manière inefficace parce qu'ils ne soutiennent pas l'argument mis en avant ou parce qu'ils sont décrits sans égard pour l'exactitude.
- Certains exemples sont tirés d'autres cours du Programme du diplôme. Il convient en général d'encourager l'utilisation de ce type d'exemple.
- Les exemples originaux sont davantage susceptibles d'être efficaces. Cependant, même des exemples relativement communs peuvent fonctionner si l'on en respecte la nature.

**Commentaires sur les sujets imposés**

1. « En acquérant des connaissances, chaque domaine de la connaissance utilise un réseau de modes de la connaissance. » Discutez cet énoncé en faisant référence à deux domaines de la connaissance.

La formulation de ce sujet imposé était, comme pour tous les autres, très importante. Malheureusement, de nombreux candidats n'ont pas ou n'ont que très peu fait attention au terme « réseau », qui visait les modes de la connaissance. Il leur a été difficile de se remettre de cette omission. Dans la plupart des cas, l'essai qui en a découlé décrivait de manière isolée les rôles des modes de la connaissance dans chacun des domaines de la connaissance sélectionnés. Dans les pires cas, ces modes de la connaissance semblaient ne comprendre guère plus qu'une liste d'éléments dissociés. Cela correspond exactement au problème mentionné plus haut : les candidats et les établissements semblent rétifs à accepter de penser (et d'enseigner) les modes de la connaissance non pas séparément mais d'une manière systématiquement liée, comme le suggère l'actuel guide pédagogique. Les examinateurs étaient déçus de voir si peu de traitements du concept de réseau parce qu'il n'aurait pas dû être trop difficile d'en indiquer les principales propriétés. Qui plus est, les encouragements contenus dans le guide pédagogique à penser les modes de la connaissance comme étant interconnectés auraient dû inciter les candidats à penser qu'ils pouvaient former une structure en réseau.

De nombreux candidats ont inversé le sujet en proposant un contre-argument, à savoir que certains domaines de la connaissance pourraient dépendre d'un seul mode de la connaissance. Malheureusement, l'incapacité à indiquer un tel domaine ne permettait pas de conclure que l'implication multiple des modes de la connaissance constitue un réseau, avec tout ce que ce concept implique. Les meilleurs essais ont exploré la manière dont les méthodologies de certains domaines pouvaient être considérées comme des groupements de modes de la connaissance et ont mis en exergue les interactions telles que le retour d'information et la hiérarchie.

2. « Les connaissances au sein d'une discipline se développent selon les principes de la sélection naturelle. » Dans quelle mesure cette métaphore est-elle pertinente ?

Les réponses à ce sujet ont révélé une grande confusion autour de la nature de la sélection naturelle. Plus particulièrement, les candidats ont eu tendance à récapituler certaines déformations du concept qui ont une importance historique, telles que la notion selon laquelle le processus génère systématiquement une séquence linéaire de formes qui progressent selon une échelle universelle objective. Certains essais ne sont pas allés beaucoup plus loin que l'idée générale de vie et de mort. De plus, si de nombreux candidats sont certes parvenus à énumérer certaines caractéristiques de la sélection naturelle dans l'introduction, ils les ont souvent ignorées par la suite. Ces caractéristiques ont souvent paru minimiser le rôle de l'environnement dans le pilotage du processus.

Les effets négatifs des limites susmentionnées se sont manifestés quand les candidats ont cherché à appliquer le processus au développement de la connaissance. Les candidats ont supposé que la sélection naturelle des connaissances tendrait inexorablement vers la vérité (plutôt que d'être portée vers la survie), ce qui a entraîné des assertions peu convaincantes sur le caractère inapproprié de la métaphore quand il s'agit de décrire la connaissance dans les arts, l'éthique et la religion, là où il est possible de contester la notion de progrès. À ces problèmes s'est ajoutée la tendance à considérer que le développement de la connaissance a lieu en vase clos et non en réponse à des circonstances culturelles, historiques et géographiques particulières.

Toutefois, certains essais sur ce sujet étaient réfléchis et soigneusement construits. Non seulement ils envisageaient le caractère approprié de la métaphore au regard de certaines disciplines spécifiques (tel que l'incitait le sujet, plutôt que des domaines de la connaissance entiers) mais ils appliquaient aussi certaines variantes de la théorie de l'évolution, telles que le gradualisme ou l'équilibre ponctué.

3. « La perspective du sujet connaissant est indispensable à la quête de la connaissance. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cet énoncé ?

De nombreuses réponses à ce sujet n'ont pas suffisamment analysé l'idée de la perspective du sujet connaissant. En effet, l'accent a souvent été mis sur la « perspective » seule, sans tenir compte des implications de l'identité du sujet connaissant. Les candidats se sont fréquemment focalisés sur l'identification des éléments qui construisent et influencent la perspective plutôt que de se concentrer sur la tâche plus pertinente proposée dans le sujet, à savoir d'examiner l'influence de cette perspective sur la quête de la connaissance. Malheureusement, de nombreux candidats ont assimilé la perspective exclusivement avec le biais ou la distorsion. Ils ont ainsi adopté une approche par trop négative et se sont lancés dans la sempiternelle lutte pour calibrer ce « biais » au regard d'une impossible norme objective.

Les travaux de moindre qualité n'ont pas fait la différence entre « perspective » et « perception », ce qui a généré une certaine confusion conceptuelle. Certains candidats ont supposé que la perspective était exclusivement le produit des modes de la connaissance et ont ensuite converti le sujet en un autre sujet centré essentiellement sur les modes de la connaissance. Une stratégie différente mais liée consistait à comparer la perspective du sujet connaissant avec les connaissances personnelles. L'analyse était alors peut-être plus réussie

si elle avait pour base l'interaction avec les connaissances partagées. Les candidats ont fréquemment évoqué le contraste entre la science et l'art, en postulant que la perspective du sujet connaissant y revêtait une valeur minimale et maximale respectivement. Les meilleurs candidats ont exploré les limites de ce postulat.

4. « Sans application dans le monde, la valeur de la connaissance est grandement diminuée. »  
Discutez cet énoncé en faisant référence à deux domaines de la connaissance.

La plupart des candidats sont parvenus à établir une relation entre l'application et la valeur de la connaissance. Cependant, une minorité d'entre eux les a abordées séparément et n'a pas réussi à tirer une conclusion digne d'intérêt sur le sujet. De nombreuses réponses se sont en grande partie limitées au postulat selon lequel la connaissance est appliquée parce qu'elle est utile, la valeur est fonction de l'utilité et donc il est possible, sur cette base, de défendre l'assertion proposée dans le sujet. Si cette argumentation pouvait, avec les bons exemples, être convaincante, la possibilité d'un argument circulaire n'était jamais loin des implications de cette construction. En outre, les examinateurs s'attendaient à plus de nuance. Tout d'abord, le sujet mentionne expressément l'« application dans le monde ». Il était donc requis d'avoir une définition relativement précise de ce qui constitue le monde. Les meilleurs candidats ont reconnu que les aspects matériels devaient être assortis notamment des influences de la connaissance sur la vie mentale et le fonctionnement de la société.

De nombreux candidats ont proposé une distinction initiale entre les connaissances pratiques et théoriques, et sont partis de là. Ils ont fini par conclure que l'on pouvait considérer que les connaissances théoriques avaient une valeur intrinsèque soit parce qu'elles gagneraient cette valeur grâce à leurs applications futures (en accord avec l'assertion) ou parce que leur existence même confère une valeur dont le détenteur peut jouir (contre-argument au sujet). En règle générale, les réponses de moindre qualité ont peine à trouver des exemples remettant le sujet en question, à l'exception de la tactique consistant à relativiser la connaissance en fonction de l'individu (par exemple, la structure subatomique a de la valeur pour le physicien mais non pour le musicien, etc.) ou en fonction du candidat (par exemple, « je ne devrais pas avoir besoin d'apprendre la littérature parce que je veux devenir ingénieur et cela n'a donc aucune valeur pour moi »). De nombreux essais se sont concentrés sur les connaissances qui génèrent de l'argent et ont vivement critiqué le gaspillage des ressources pour les connaissances qui n'en génèrent pas. Certains essais ont adopté une approche entièrement différente en considérant que l'application était une partie nécessaire de la méthodologie employée pour générer de la connaissance (comme, par exemple, les essais empiriques dans les sciences naturelles) et non la finalité de la connaissance, une fois établie. Cependant, les candidats ont eu des difficultés à généraliser cette approche à différents domaines.

5. Dans quelle mesure les concepts que nous utilisons façonnent-ils les conclusions que nous tirons ?

Plusieurs candidats ont eu des difficultés à répondre à ce sujet. La raison principale est l'extrême insuffisance d'exemples de véritables concepts proposés dans les essais, ce qui indique presque certainement un manque de compréhension de ce qui constitue un concept. C'est d'autant plus troublant que les candidats participent à un programme éducatif qui se félicite d'être fondé sur l'apprentissage conceptuel. Certains essais consistaient presque entièrement en des exposés vagues sur des « concepts » non identifiés. Un nombre élevé de

candidats ont tenté de substituer aux concepts d'autres aspects du cours de TdC, tels que les modes de la connaissance ou les perspectives. Le sujet devenait alors presque impossible à distinguer de certains autres sujets. Un comportement similaire de modification du sujet a été observé lorsque les candidats ont métamorphosé les concepts en paradigmes, en idéologies ou en « écoles ». Tout cela indique qu'il est souhaitable que les enseignants de TdC abordent la notion de concept plus directement dans leurs cours, étant donné qu'il s'agit de l'une des branches des cadres conceptuels de la connaissance proposés dans le guide pédagogique.

Parmi les rares réponses de bonne qualité, on compte celles des candidats qui ont mentionné d'autres concepts associés au même thème mais pouvant mener à des conclusions différentes et qui ont considéré qu'il pouvait exister une interaction dynamique bidirectionnelle entre les concepts et les conclusions.

6. « En ce qui concerne la connaissance, un compromis entre exactitude et simplicité est toujours nécessaire. » Évaluez cette affirmation en faisant référence à deux domaines de la connaissance.

Les candidats ont affiché un large éventail de compétences quand il s'est agi de rassembler les deux concepts au cœur de ce sujet. L'exactitude a souvent été utilement reliée à la vérité. En revanche, la simplicité a été largement interprétée comme se référant à la facilité avec laquelle l'on peut comprendre la connaissance. Malheureusement, seule une petite partie des candidats a examiné une conception plus large de la simplicité, étendue à l'idée de concision élégante ou de description économe d'un large éventail de phénomènes. La simplicité a souvent été remplacée par la complexité, ce qui a probablement aidé les candidats à comprendre la relation en la convertissant en relation directe avec l'exactitude. Cependant, il est possible que ce geste ait, dans une certaine mesure, modifié le principal objet du sujet. Les termes « exactitude » et « précision » ont fréquemment été employés indistinctement, ce qui a entraîné des problèmes épineux lorsqu'il s'est agi d'aborder les sciences. Certains candidats ont mal compris la notion de compromis et ont soutenu que l'exactitude et la simplicité étaient des propriétés incompatibles de la connaissance.

Les meilleures réponses se sont penchées sur les implications du rasoir d'Occam en tant que contre-argument possible au sujet (plus de simplicité comme indicateur de l'exactitude) et ont exploré l'idée selon laquelle l'excès de données peut créer une tentation de rechercher des tendances qui n'existent pas dans la réalité (d'où moins de simplicité et moins d'exactitude). Les contrastes entre les mathématiques et les arts ont fréquemment été cités.

## Section 2 : l'exposé

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

Les seuils ci-après ont été appliqués lors de cette session. Ils affichent une réduction d'un point par rapport à ceux appliqués lors des sessions de mai et novembre 2015.

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

### Généralités

Nous remercions les 48 examinateurs qui ont révisé la notation des exposés de TdC lors de cette session. Lors de la dernière session de novembre, l'échantillonnage dynamique a été adopté pour la révision de notation des documents de préparation de l'exposé (formulaires TK/PPD). L'échantillonnage dynamique implique que les examinateurs examinent un échantillonnage réduit de travaux d'un établissement puis confirment les notes ou les révisent. S'ils conviennent des notes attribuées par l'enseignant, celles-ci sont maintenues. En cas de différences, un échantillonnage supplémentaire est examiné pour garantir que le jugement est équilibré. L'échantillonnage dynamique a permis de rendre la révision de notation plus précise.

Tous les échantillons sont affectés de manière aléatoire. Par conséquent, les examinateurs ne les reçoivent pas groupés par établissement. En revanche, les formulaires TK/PPD d'un même établissement sont tous affectés au même examinateur. Ce n'est qu'une fois que les examinateurs ont terminé le processus de révision de notation qu'ils peuvent voir les formulaires TK/PPD groupés par établissement. De cette façon, ils peuvent rédiger les commentaires sur l'évaluation interne, le cas échéant.

Comme indiqué lors des sessions précédentes, il était évident que les formulaires qui étaient correctement utilisés et remplis correspondaient aux meilleurs exposés. Certains établissements ont ainsi fait preuve d'une compréhension solide de la tâche et méritent à ce titre d'être félicités. Il est encore décevant de constater que certains candidats ne comprennent pas la nature de la tâche. Par ailleurs, il est très préoccupant de constater que quelques enseignants ont attribué des notes élevées à des exposés dont le formulaire TK/PPD ne montrait que peu de preuves, voire aucune, d'une compréhension de la TdC ou de la mise en œuvre d'un cours de TdC. L'objectif principal de l'exposé de TdC est d'évaluer la capacité des candidats à analyser une situation réelle à partir d'une perspective de TdC. C'est cette capacité, telle qu'elle est décrite dans l'outil d'évaluation, qui détermine le nombre de points qu'obtiendra le candidat à l'exposé. Il est donc préoccupant de constater que le contenu de la section réservée au candidat, voire celle des commentaires des enseignants, ne comprenait souvent aucune analyse de la sorte.

Le formulaire TK/PPD répond à un double objectif. Premièrement, comme l'indique son titre, il doit être utilisé pour la préparation et la planification. En soi, il vise à aider le candidat à préparer l'exposé en lui donnant des indications dans les différentes parties de la section qui

lui est réservée. Un exposé bien préparé sera de bonne qualité. Un exposé mal préparé sera très probablement de mauvaise qualité. Deuxièmement, il sert aux examinateurs pour réviser l'évaluation de l'enseignant. Par conséquent, tout le contenu devant figurer dans l'exposé doit également figurer dans le formulaire TK/PPD. Alors qu'ils n'étaient pas sans le savoir, certains candidats ont fait très peu d'efforts pour rendre un document clair et adapté. Pour répondre à ce double objectif, le document doit démontrer une analyse de TdC fluide et claire. Les examinateurs ne peuvent pas deviner ce que le candidat a pu vouloir dire. C'est pourquoi des preuves doivent être présentées à la fois dans la section réservée au candidat et dans la section des commentaires de l'enseignant pour la note attribuée par l'enseignant. En l'absence de preuves, les examinateurs doivent réviser les notes en fonction.

### Points essentiels

- Les enseignants doivent veiller à ce que leurs candidats et eux-mêmes comprennent la nature de l'exposé de TdC.
- En tant que documents de planification, les formulaires TK/PPD doivent montrer de quelle manière une argumentation sera développée en utilisant des concepts et une analyse de TdC.
- Étant donné que les formulaires TK/PPD seront utilisés pour la révision de notation, les candidats et les enseignants doivent veiller à ce que les propos qu'ils portent dans leurs sections respectives soient clairs aux yeux d'un tiers.

Quelques recommandations spécifiques aux formulaires TK/PPD sont fournies ci-dessous sur la base de ce qui a été vu au cours de cette session.

### Section réservée au candidat

- *Décrivez la situation réelle traitée.*

Il est demandé de décrire **une** situation réelle.

La situation réelle doit être importante et concrète. Une telle situation réelle permettra de rendre l'extraction d'une question sur la connaissance possible et plus facile. Certains candidats ont visiblement éprouvé des difficultés à utiliser quelque chose de réel et ont inventé des situations qui, en général, se sont révélées superficielles. Les descriptions verbeuses sont inefficaces.

Voici un exemple d'une situation réelle concrète dont la description est claire et suffisante.

*Aux États-Unis, un garçon de 14 ans a apporté à l'école une horloge maison afin de la montrer à son enseignant. Soupçonné d'avoir apporté un engin explosif, il a été arrêté. Il a été relâché une fois qu'il a été prouvé qu'il s'agissait bien d'une simple horloge. Le garçon était musulman. Il s'appelait Ahmed Mohamed.*

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

Il est demandé d'indiquer **une** question sur la connaissance. Cette consigne concerne la question sur la connaissance traitée par le candidat et ce dernier doit extraire sa propre question sur la connaissance de sa situation réelle.

Il est interdit d'utiliser les questions des sujets imposés sous quelque forme que ce soit en tant que questions sur la connaissance. Aucun point ne peut être attribué à un exposé qui en fait l'utilisation.

Les questions sur la connaissance sont des questions de second ordre. Comme le précise la page 21 du *Guide de théorie de la connaissance*, cela signifie qu'« au lieu de se concentrer sur un contenu spécifique, elles portent sur la façon dont les connaissances sont construites et évaluées ». Les candidats doivent prêter particulièrement attention à l'objet de la question sur la connaissance et veiller à ce que celle qu'ils ont extraite de leur situation réelle soit une question de second ordre. Les questions telles que « Quelles considérations éthiques justifient la possession d'armes à feu ? » ou « Dans quelle mesure est-il éthique d'empêcher l'immigration des réfugiés provenant de zones de conflit ? » ne sont pas des questions de second ordre puisqu'elles sont axées sur l'éthique et non la connaissance. Les réponses examineront les dilemmes éthiques et non la connaissance. De nombreux exposés comportaient des questions similaires à celles-ci et les candidats doivent se garder de choisir des thèmes éthiques pour leur exposé. Les candidats (et leurs enseignants) doivent toujours garder en tête que la question sur la connaissance doit être **ouverte et générale, et porter sur la connaissance**. Ces trois exigences constituent la liste de contrôle. En outre, les questions ne devraient pas être si vastes qu'il est impossible d'y répondre (par exemple, « Qu'est-ce que l'art ? »).

Pour toutes ces raisons, les candidats ne doivent pas entamer la préparation de leur exposé avant d'avoir déterminé la qualité de leur situation réelle principale et de leur question sur la connaissance centrale.

Voici la question sur la connaissance extraite de la situation réelle susmentionnée. Il s'agit d'une question de second ordre et elle constitue donc un bon exemple.

*Sur la base de quelles connaissances et preuves formons-nous nos croyances culturelles ?*

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

De nombreux candidats ont eu du mal à faire ce qui était demandé ici. Ce qui était requis était une explication de la raison pour laquelle leur question sur la connaissance centrale découlait de leur situation réelle principale. L'extraction d'une question sur la connaissance à partir d'une situation réelle ne devrait pas être forcée. La question sur la connaissance doit être la question portant sur la connaissance que l'on se poserait dans le contexte de cette situation réelle. Trop souvent, les candidats ont répété leur situation réelle et leur question sur la connaissance ici ou ont commencé à indiquer ce que contiendrait l'exposé. Le lien n'a donc pas été expliqué. Reprenons l'exemple cité ci-dessus.

Voici comment la candidate a expliqué le lien entre sa situation réelle et sa question sur la connaissance :

*Ma situation réelle montre une croyance culturelle selon laquelle tous les musulmans (en particulier s'ils se nomment Mohammed) sont des terroristes. Cette croyance vient*

*probablement de la connaissance et de preuves d'un nombre très restreint et très sélectif d'incidents (ceux impliquant des musulmans). Ici, il s'agit d'un stéréotype négatif renforcé par la peur (émotion) et, en général, les gens ne réfléchissent pas à la base qui sous-tend leurs croyances. C'est pourquoi j'ai posé cette question sur la connaissance.*

- *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.*

Le résumé ne remplit pas son objectif s'il présente la structure plutôt que les idées qui seront utilisées. Une liste de titres ou de questions ne constitue pas un résumé. Puisque le résumé porte sur l'exposé de TdC, il convient d'utiliser les concepts et la terminologie de la TdC.

Le résumé doit obligatoirement présenter les idées qui seront développées pour ce qui est des points de vue, des questions sur la connaissance connexes (auparavant appelées « questions sur la connaissance auxiliaires ») et des arguments. Étant donné qu'il s'agit d'un exposé de TdC, le résumé doit mentionner des assertions et questions de second ordre, et non de premier ordre.

Il est préoccupant que de nombreux candidats ne remplissent pas cette section de manière suffisamment détaillée pour que l'examineur puisse voir comment la situation réelle a été analysée grâce aux outils de TdC. Une autre préoccupation est le nombre de candidats qui ont pensé qu'il fallait examiner en profondeur de nombreuses situations réelles, réduisant ainsi la place disponible pour ce qui devait être l'objet central du résumé.

- *Montrez la portée de vos conclusions pour la situation réelle traitée et pour d'autres situations.*

Il faut tirer des conclusions. Les candidats doivent montrer la progression de leurs arguments et les jugements auxquels ils sont arrivés. Ce faisant, ils montreront ce que la prise en compte de la question sur la connaissance avait de significatif par rapport à leur situation réelle, mais aussi par rapport à d'autres situations. Une réponse doit être apportée aux deux parties de cette consigne. Or, de nombreux candidats ont omis le segment « et pour d'autres situations ».

### **Section réservée à l'enseignant**

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

Certains enseignants ont fourni des commentaires succincts et utiles qui ont permis d'expliquer les notes attribuées. En revanche, d'autres enseignants ont rendu la tâche de l'examineur difficile en présentant des commentaires qui se contentaient de décrire l'exposé étape par étape ou qui étaient trop généraux ou vagues et ne justifiaient donc pas les notes attribuées. Les commentaires qui ne faisaient que copier des parties de l'outil d'évaluation n'étaient guère plus utiles. En effet, ces commentaires ne permettent pas d'expliquer les notes attribuées à un exposé donné. Les commentaires portant sur l'effort réalisé par le candidat ou sur la manière dont de nombreux enseignants ont perçu l'exposé n'ont aucune pertinence.

**Points essentiels**

- Les enseignants doivent veiller à ce que leurs élèves complètent clairement et de manière appropriée toutes les parties du formulaire TK/PPD. Les exposés doivent se concentrer sur une question sur la connaissance centrale qui est extraite d'une situation réelle importante et précisée.
- Les enseignants doivent aider leurs élèves à faire la distinction entre une question sur la connaissance et une question éthique (jugement de valeur).
- La section réservée au candidat contient le plan et l'explique. La section réservée à l'enseignant explique la note attribuée.
- Les enseignants doivent se servir de l'outil d'évaluation pour attribuer les notes.

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

Les notes saisies sur IBIS doivent correspondre à celles sur les formulaires TK/PPD. Or, dans certains cas, ces notes n'étaient pas les mêmes.

Les échantillons d'un établissement doivent provenir d'exposés différents. Par conséquent, l'échantillonnage ne peut comprendre plus d'un formulaire TK/PPD pour le même exposé.

Il est rappelé aux enseignants qu'ils évaluent l'exposé et non les candidats. Dès lors, dans le cas d'un exposé collectif, tous les membres du groupe doivent recevoir la même note. Cela signifie également que le commentaire de l'enseignant doit être le même pour tous les formulaires TK/PPD du même exposé.

Quelques établissements utilisent encore les anciens formulaires TK/PPD ou y inscrivent le nom des candidats. Il leur est demandé d'utiliser la dernière version du formulaire TK/PPD et de préserver l'anonymat des candidats. Plusieurs établissements ont chargé des documents manuscrits. Dans certains cas, cela a posé problème parce que l'écriture était de piètre qualité ou parce que certains candidats en ont profité pour faire entrer plus de mots dans la case, avec comme résultat une écriture si minuscule qu'elle en devenait illisible. Il est rappelé aux enseignants que les examinateurs ne sont pas tenus de noter les passages dont l'écriture est illisible, ce qui peut sérieusement désavantager le candidat. Tous les candidats sont tenus de remplir le formulaire TK/PPD au format électronique.

**Points essentiels**

- Les formulaires TK/PPD dans un échantillonnage doivent correspondre à des exposés différents.
- Les candidats ayant effectué un exposé collectif (en groupe de deux ou trois) doivent recevoir la même note et le même commentaire de l'enseignant sur l'évaluation.
- La dernière version du formulaire TK/PPD doit être utilisée et elle doit être remplie au format électronique.

## Recommandations pour la préparation des futurs candidats

Comme indiqué plus haut, les examinateurs étaient déçus de constater que de nombreux formulaires TK/PPD montraient peu de compréhension, voire aucune, de la nature de l'exposé de TdC. Il est rappelé aux candidats et à leurs enseignants que des assertions et questions de second ordre doivent être examinées en utilisant les outils de TdC.

Les enseignants doivent expliquer aux candidats ce qui constitue une situation réelle. Ils devraient viser une situation concrète et importante.

Le concept de question sur la connaissance échappe toujours à de nombreux candidats. Les enseignants doivent veiller à ce que leurs candidats comprennent qu'il s'agit d'une question portant sur la connaissance et que, pour y répondre, ils devront effectuer une analyse propre à la TdC. Les candidats doivent constamment garder en tête qu'il faut expliquer « *comment je sais / nous savons cela* » en utilisant les concepts et la terminologie de TdC.

Les enseignants doivent utiliser le matériel de TdC disponible pour préparer et proposer des cours de TdC solides et suivre les recommandations pour l'exposé.

### Points essentiels

- Un exposé réussi emploie la terminologie et les concepts de TdC, et reflète la mise en œuvre d'un cours de TdC solide.
- Les enseignants doivent conseiller leurs élèves sur le choix de leur situation réelle principale et de leur question sur la connaissance centrale.
- Les enseignants doivent utiliser le matériel de soutien pédagogique produit par l'IB pour soutenir la mise en œuvre de la TdC.