



THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

Seuils de classement des notes par matière

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme des notes :	0 – 18	19 - 28	29 - 37	38 - 47	48 - 60

Synthèse statistique

	Novembre 2006	Novembre 2007	% de changem ent	Mai 2007	Mai 2008	% de changem ent
Anglais	2 025	2 492	23	32 433	36 070	11
Français	1	1	0	425	453	7
Espagnol	1 237	1 065	-14	1 912	2 115	11
Total des candidats	3 268	3 558	9%	34 844	38 730	11%

Remarque : Les totaux pourraient ne pas correspondre exactement du fait du faible nombre de candidats en allemand et en chinois.

Vu le très grand nombre de candidats, le processus d'évaluation a été extrêmement long et complexe. Nous remercions les quelque 229 examinateurs qui ont évalué les essais et dont les rapports constituent les bases de ce rapport pédagogique.

L'essai

Seuils de classement des notes par composante

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme des notes :	0 - 10	11 - 16	17 - 22	23 - 29	30 - 40

Comme lors des années précédentes, la qualité des essais a été très variable, tant au sein des établissements qu'entre eux. Cependant, les examinateurs ont remarqué certains problèmes récurrents. Vous en trouverez la synthèse ci-dessous. Même s'il est quasiment inévitable que ce rapport se focalise sur les points faibles, il convient de préciser que les examinateurs ont souvent été admiratifs face aux meilleurs essais, qui étaient très élaborés et réfléchis et faisaient preuve d'un niveau de curiosité intellectuelle remarquable.

Il n'est peut-être pas surprenant que certaines des remarques ci-inclues soient très semblables à celles de précédents rapports, les étudiants ayant tendance à rencontrer les mêmes difficultés. Cependant, l'introduction de nouveaux critères d'évaluation permet aux enseignants de revoir certains problèmes habituels dans un contexte légèrement différent ;

nous espérons sincèrement que ce rapport leur permettra d'améliorer leurs pratiques au sein de leurs classes.

Même s'il est utile qu'ils connaissent les seuils de notes appliqués aux essais, tout changement doit être interprété avec une certaine prudence. Les examinateurs superviseurs se sont réunis pour examiner les essais ; ils ont lu les textes, les ont notés, en ont discuté puis ont ensuite défini et fixé ces seuils d'un commun accord. Des données statistiques ont été utilisées afin de procéder à une seconde vérification, conformément aux procédures indiquées dans *L'évaluation du Programme du diplôme BI : Principes et pratiques* (IBO 2004). Empiriquement, on s'est aperçu que la moyenne des notes attribuées par les examinateurs était légèrement plus basse tandis que leur écart était plus large, ce qui correspond aux recommandations des examinateurs superviseurs responsables de fixer ces seuils.

Formation des examinateurs

Avant le processus de notation du mois de mai 2008, l'équipe des examinateurs superviseurs s'était réunie avec les chefs d'équipe à Cardiff au Pays de Galles et à St Petersburg en Floride, afin de parvenir à une compréhension commune des nouveaux critères d'évaluation. Ces mêmes chefs d'équipe ont par la suite formé presque 200 examinateurs assistants par le biais d'exercices en ligne durant les mois de janvier et février (c'est-à-dire peu avant la date d'arrivée des essais en mars). Outre ces questions d'évaluation, des sujets techniques et pédagogiques ont été évoqués et, même si notre système de formation virtuelle est encore en phase de développement, le feedback a été extrêmement positif. Sur une période d'un mois (depuis le lancement de la formation jusqu'à sa clôture), l'on a observé environ 57 000 'actions d'utilisateurs' (envois de messages, notations d'essais, etc.). Lors des futures sessions, les nouveaux examinateurs assistants devront suivre cette formation en ligne avant de pouvoir procéder aux notations.

Les nouveaux critères

La plupart des examinateurs ont indiqué que les nouveaux critères de notation étaient plus faciles à appliquer que les anciens ; un commentaire récurrent était qu'ils permettaient « une analyse plus structurée et plus efficace des problématiques de la connaissance en question ».

Critère A

De nombreux examinateurs ont remarqué une forte différence de niveau de sophistication entre les essais traitant les domaines et/ou les modes de la connaissance de façon isolée et ceux qui établissaient des liens explicites, voire mieux, des comparaisons. Les professeurs seraient bien inspirés de le signaler à leurs étudiants lors des étapes préliminaires de rédaction de leurs essais.

Critère B

Ce critère est très différent de celui précédemment utilisé ; l'on a remarqué un grand nombre d'essais excellents où la 'voix du sujet connaissant' était parfaitement audible. Ainsi un des examinateurs a-t-il pu parler de 'quelques magnifiques explorations personnelles et voyages intellectuels, au sein des essais les plus remarquables.' Cependant, certains centres ont renvoyé des essais dont la structure ou les exemples étaient extrêmement similaires, parfois

même alors qu'ils répondaient à des questions différentes. Ceci pourrait être dû à un excès d'orientation par rapport à l'évaluation ou, par exemple, à des cours TdC s'apparentant davantage à un cours sur l'histoire des idées qu'à un cours centré sur une recherche personnelle des étudiants. Ces essais n'ont pas obtenu de bonnes notes selon ce critère ; les centres qui les ont envoyés pourraient ainsi voir baisser les notes attribuées lors de cette session. Certains établissements seraient donc bien inspirés de veiller à ce que leurs enseignants fassent bien la distinction entre la TdC et la philosophie.

Nous recommandons aux professeurs souhaitant mieux comprendre ce critère de lire le préambule au critère B dans le guide pédagogique. Il est également important de remarquer que, même si elle est parfaitement acceptable, l'utilisation du pronom personnel 'je' ne suffit pas en soi à prouver l'existence d'une réflexion personnelle, qui se *traduira* plutôt par un exemple spécifique ou, *plus globalement*, dans la construction générale de l'essai.

C'est dans des exemples originaux que l'on pourra trouver des *signes locaux* du critère B, sans oublier cependant que les étudiants pourraient trouver original un exemple qui, pour les enseignants, pourrait n'être qu'un simple cliché. Ainsi, si des exemples frais et nouveaux sont souhaitables, les examinateurs doivent prendre en compte leur *utilisation* tout autant que leur *contenu* (voir la section ci-dessous).

L'on trouvera les *signes globaux* du critère B dans la construction générale de l'essai, c'est-à-dire dans sa structure et son approche d'ensemble, particulièrement lorsque l'étudiant aura élaboré un principe d'organisation original. Ce point doit être expliqué : selon les critères précédents, l'on considérerait qu'il y avait approche analytique originale si l'on décelait une reconnaissance et une bonne compréhension de la problématique tandis que, selon le modèle actuel, l'on doit également y trouver des signes concrets d'une perspective personnelle du sujet connaissant. Ainsi, un argumentaire analytique pourra-t-il être élaboré afin de démontrer une prise de conscience de différentes perspectives, et donc de ce critère.

Critère C

Les caractéristiques de ce critère sont déjà bien connues des enseignants TdC expérimentés. Le problème particulier des contre-arguments a été signalé : même s'ils sont souvent présents, les examinateurs indiquent qu'ils ont bien souvent tendance à se réduire à une simple antithèse. Les étudiants semblent ne pas réaliser que, lorsqu'ils considèrent des points de vue opposés, il leur faudrait essayer de *résoudre* ces tensions et, à partir de là, de développer leurs propres idées. En se contentant d'opposer leur contre-argument à leur argument d'origine, ils risquent de fragiliser celui-ci, alors qu'il conviendrait plutôt de se saisir de cette opportunité pour explorer plus en avant les idées et les concepts. L'objectif devrait donc être d'analyser et d'évaluer des idées opposées plutôt que de les décrire.

L'on attire ici l'attention des enseignants sur la différence entre l'élément 'contre-arguments' de ce critère et l'élément 'conscience d'autres perspectives' du critère B. En général, l'étudiant ne deviendra réellement conscient d'un contre-argument qu'une fois qu'il aura pris en considération plus d'une seule réponse possible à une question précise, et ce au sein d'un paragraphe spécifique. Cela se produira peut-être à la suite d'une évaluation des arguments et des hypothèses, ce qui sera la marque de la profondeur analytique de l'essai dans un sens logique. Le terme 'perspective' a un sens plus large : différentes perspectives peuvent se faire jour lorsque l'étudiant considère le point de vue de personnes dont les origines et l'expérience sont différentes de la sienne et, dans l'idéal, décèle et évalue les hypothèses sous-jacentes à

ces différences. Dans l'essai, cette sensibilité à différentes perspectives pourra s'exprimer de diverses façons et, souvent, il s'agira plutôt d'une caractéristique globale que ponctuelle.

Critère D

De nombreux examinateurs remarquent que le référencement des citations n'est pas correctement effectué et que les étudiants perdent inutilement des points alors que cela devrait être un élément évident de l'essai.

La plupart des essais dont le nombre de mots tournait autour de la limite minimale n'ont pas obtenu de bonnes notes.

Autres questions

Les procédures administratives

Comme lors des précédentes sessions, et en dépit de quelques problèmes, le respect des procédures administratives a été globalement très satisfaisant.

- Ainsi, notons que plusieurs établissements ont utilisé l'ancien formulaire TK/CS. Bien qu'en soi cela n'ait pas porté à conséquence, nous espérons que cela n'est pas dû à une ignorance des nouveaux critères d'évaluation ; nous souhaitons attirer l'attention des enseignants sur le nouveau guide pédagogique et son contenu.
- Les établissements doivent veiller à nous communiquer les listes de contrôle/feuilles de présence dûment remplies. Ce point est important car cela permet à l'examineur de vérifier que tous les essais ont bien été reçus et que tout éventuel problème pourra être traité rapidement. Nous rappelons aux établissements que le fait de relier les essais autrement qu'avec de simples agrafes ou trombones gêne les examinateurs et que cela n'est économique ni en termes d'affranchissement ni d'énergie requise pour leur expédition à l'international.
- La plupart des examinateurs ont été satisfaits d'Examnet. Une minorité l'a trouvé difficile à utiliser ; ces commentaires ont été transmis à nos personnels chargés du développement informatique.
- De nombreux examinateurs nous ont demandé de rappeler aux professeurs que les étudiants ne doivent pas mettre de bordures autour du texte de leurs essais ni de marges trop proches du bord de la page, car cela ne leur laisse que peu de place pour noter leurs commentaires.
- Les établissements ne doivent pas oublier que les examinateurs travaillent dans le cadre de délais assez stricts et qu'il est essentiel de respecter les dates d'arrivée.

Plusieurs examinateurs ont également indiqué que s'il n'existe pas de règle contraignante en matière du format des essais, ceux où est utilisé un double interligne ou un interligne de 1,5 sont bien plus lisibles ; nous demandons aux responsables des établissements d'en prendre bonne note.

Le point de vue personnel

La TdC met depuis longtemps l'accent sur l'originalité de la pensée et demande aux étudiants de développer leur argumentaire en se fondant sur leurs propres expériences et idées. Le

nouveau critère B donnera la possibilité aux examinateurs d'accorder des crédits non seulement pour les exemples originaux, mais également pour la présence d'une pensée personnelle se traduisant dans la *construction* même de l'essai, ce dont feront foi sa structure et son fil narratif. Les examinateurs ont été extrêmement satisfaits du travail des étudiants qui y étaient parvenus mais ils n'étaient pas assez nombreux dans ce cas.

- Les enseignants doivent veiller à ce que leurs élèves qui abordent tel ou tel sujet n'utilisent pas les mêmes modèles ni les mêmes exemples pour leurs essais ; en aucun cas ne doivent-ils leur communiquer un plan qui leur serait commun. Il semblerait qu'en ce domaine un petit nombre d'établissements aient trop orienté leurs étudiants ; dans de tels cas, les notes s'en sont ressenties.
- Les enseignants devraient, dans la mesure du possible, veiller à la qualité d'authenticité des écrits de leurs élèves ; dans un certain établissement, quasiment tous avaient une cousine ou une petite amie qui avait envisagé d'avorter du fait d'une grossesse non souhaitée et qui avaient également un chat ou un chien en fin de vie nécessitant une euthanasie. Dans de tels cas, le manque d'honnêteté et d'ambition des étudiants est tout aussi grave que l'inévitable effet sur les notes.
- Les enseignants doivent prévenir leurs élèves qu'ils doivent éviter de trop dépendre de sources, qu'il s'agisse des manuels de la TdC, de Wikipédia ou d'autres précis de philosophie. Il est certes possible de les utiliser à bon escient mais les étudiants risquent d'accorder une trop grande attention aux sources plutôt qu'aux problématiques de la connaissance elles-mêmes. Les enseignants doivent absolument leur conseiller de ne pas considérer leurs sources comme des autorités qui remplaceraient leurs propres analyses en la matière.

Bien qu'une section spécifique soit consacrée à leur usage (voir ci-dessous), nous devons souligner le fait que les exemples offrent aux étudiants une excellente opportunité de faire la preuve d'une démarche personnelle. Ils n'ont pas à être intimement personnels et l'essai ne doit pas nécessairement être rédigé à la 1^e personne, mais des exemples soigneusement choisis sont la preuve d'une pensée personnelle ; ceux purement hypothétiques sont donc fortement découragés. Un examinateur a ainsi résumé les choses : « Cela serait formidable de lire 190 essais si les étudiants parlaient réellement de ce qu'ils affirment connaître. Cela ne m'intéresse pas vraiment de lire ce qu'ils *imaginent* que penserait ou saurait un médecin, un juge ou une femme qui considérerait un avortement ».

Les exemples

Par nature, les sujets des essais sont abstraits ; de ce fait, les exemples jouent un rôle capital car ils permettent de donner un fondement aux généralités et de clarifier la pensée de l'étudiant. Ils ont également leur importance par rapport à chacun des critères d'évaluation et, en tant que tels, méritent toute l'attention des élèves comme celle de leurs enseignants.

- Critère A : les liens et les comparaisons peuvent être développés par le biais d'exemples ou d'analyses.
- Critère B : les exemples peuvent servir à démontrer que l'étudiant est bien conscient de sa propre perspective, ou de celle des autres.

- Critère C les contre-arguments peuvent être présentés par le biais d'exemples, et parfois (p. ex. dans le domaine littéraire) ils permettront même d'élaborer un argumentaire.
- Critère D : Les exemples peuvent permettre de communiquer des informations factuelles ou d'établir des distinctions conceptuelles.

Deux choses doivent être prises en compte afin de les utiliser à bon escient : (i) le choix des exemples et (ii) la façon de les utiliser pour faire progresser l'analyse, plutôt qu'uniquement en tant qu'éléments descriptifs

Le choix des exemples

- Après la section sur le Point de vue personnel (voir ci-dessus), les étudiants sont généralement mis en garde contre le recours à des exemples pour lesquels ils ne disposent pas d'expérience personnelle et peu d'informations concrètes. Les examinateurs indiquent que, bien souvent, ils étaient purement spéculatifs et concernaient des expériences à mille lieues de celle de l'élève ; ainsi certains vont-ils jusqu'à expliquer pourquoi les meurtriers commettent des crimes, pourquoi certaines personnes mettent fin à leurs jours, et cetera. À quasiment chaque occasion, ils attribuaient aux actes de ces personnages virtuels une motivation qui satisfaisait leur propre argumentaire ; de ce fait, ils semblaient ignorer qu'il peut exister plus qu'une seule raison à de tels comportements. De nombreux essais étaient entachés d'affirmations péremptoires expliquant tel ou tel comportement mais sans aucun fondement dans la réalité et contre lesquels il aurait été possible de développer une vaste palette de contre-arguments dont, visiblement, les étudiants n'avaient pas la moindre conscience. Ils se trouveraient bien mieux inspirés d'utiliser des exemples certes moins flamboyants mais certainement plus justifiés, issus de leur propre expérience ou des cours du BI.
- Si les étudiants sont autorisés à recourir à des exemples pérennes comme par exemple la révolution copernicienne, la terre plate, Hitler, $1 + 1 = 2$, les examinateurs les trouvent rarement efficaces. Si l'on peut admettre que certains exemples judicieusement utilisés puissent sembler originaux aux étudiants qui les rencontrent pour la première fois, les examinateurs les considèrent souvent comme du « prêt à penser » et leur reprochent de ne pas demander de véritable réflexion de leur part. Ainsi, les enseignants devraient-ils absolument mettre leurs élèves en garde contre l'utilisation de tels clichés.
- Si ceux issus de leur propre expérience et environnement sont encouragés, ils doivent être assez précis pour qu'un lecteur non informé puisse en saisir toutes les nuances pertinentes.

L'utilisation des exemples

- Les exemples doivent être utilisés afin d'élaborer et affiner une analyse. Parfois, un argument lié à la TdC est proposé, suivi d'un exemple développé dans ses moindres détails, le tout sans grand effet. Par exemple, lorsque les étudiants explorent les relations entre raison et émotion afin de justifier une décision morale, ils indiquent souvent que toutes deux peuvent s'opposer et poursuivent par une longue description d'une telle situation (au pire, longue de plusieurs centaines de mots). Une seule phrase aurait eu le même effet et l'exemple aurait pu être utilisé pour passer à autre chose, par exemple remettre en cause cette opposition entre raison et émotion, ou montrer qu'elle est peut-

être plus apparente que réelle. Un exemple ne doit pas être l'énoncé statique d'un fait mais plutôt un véhicule permettant de faire avancer l'analyse.

Les problématiques de la connaissance

La plupart des examinateurs ayant émis des commentaires à ce sujet pensent que l'évolution depuis « *problèmes de la connaissance* » à « *problématiques de la connaissance* » a été positive en ce qu'elle a encouragé les étudiants à adopter une vision plus équilibrée des sujets des essais et de reconnaître les *points forts* tout comme les faiblesses des diverses assertions en ce domaine. C'est exactement ce que nous espérions du fait de ce changement ; nous les remercions donc de leurs commentaires. Il demeure néanmoins l'impression générale que l'approche de certains étudiants était excessivement 'destructrice' ; une examinatrice nous a écrit qu'elle craignait que « parfois la TdC pouvait encourager les étudiants à manquer de respect pour la connaissance » et qu'ils étaient de ce fait « trop enclins à effectuer des jugements péremptaires et mal renseignés (...) de nombreux essais qui taillaient la psychologie en pièce, affirmant qu'elle était incapable d'apporter la moindre connaissance, révélaient la totale ignorance de l'étudiant quant à son objet et ses méthodes. La 'perspective du sujet connaissant' devrait engager à un peu plus d'humilité. » Nous attirons l'attention des enseignants sur ce point, sur lequel les rapports des examinateurs sont déjà revenus maintes fois au cours de ces dernières années.

Introductions et définitions

De nombreux examinateurs signalent que, dans les introductions à leurs essais, les étudiants dépendent trop des définitions trouvées dans les dictionnaires, certaines allant jusqu'à occuper un tiers de leurs essais, quand bien même il s'agissait de définitions généralement acceptées. Il est fort peu vraisemblable qu'une telle tactique soit productive. Si le fait d'explorer des idées et d'établir des distinctions conceptuelles doit permettre d'obtenir des crédits pour les critères C et D, ces qualités doivent être rendues pertinentes et correspondre aux problématiques de la connaissance qui se font jour tout au long de l'essai. Ainsi, une conclusion solide sur la meilleure interprétation de tel ou tel terme sera plus appropriée à la fin d'un essai qu'au début, une fois les différents exemples explorés, car une telle approche risquerait de réduire les possibilités plutôt que de les multiplier.

De nombreux examinateurs ont également remarqué que souvent l'introduction n'avait guère d'autre fonction que de reformuler la question, ce qui est loin d'être suffisant. Certes, la TdC ne se prête pas toujours à des analyses tranchées et il peut être difficile d'établir dès l'introduction les distinctions plus subtiles que l'essai lui-même permettra ; cependant, une simple déclaration d'intention initiale (même si elle reste très générale) permet souvent de rédiger un travail plus percutant et plus cohérent.

Références et précision factuelle

La grande majorité des examinateurs a remarqué qu'il y avait ici encore de nombreux progrès à réaliser. Il est demandé aux enseignants comme à leurs étudiants de se référer directement au Guide pédagogique qui est extrêmement clair à cet égard.

Certains examinateurs ont également soulevé un problème lié, celui des citations non pertinentes et hors sujet. Quelques étudiants semblent adjoindre une citation (souvent correctement référencée, mais pas toujours) à un point de leur argumentaire sans discussion

ni explication, comme si elle étayait un argument ou prouvait un point, comme par exemple clore une discussion sur la science et la religion sur un extrait opaque du type : 'Comme le disait Einstein, « le Seigneur est subtil mais pas malveillant ». ' ". Lorsqu'une citation remplace l'analyse plutôt que de l'approfondir, l'étudiant n'obtiendra absolument aucun crédit. On les décourage vivement de recourir à une telle pratique.

Feed-back sur des sujets spécifiques

Les meilleurs essais démontrent généralement une grande originalité de pensée et fraîcheur conceptuelle et évitent les conclusions générales. Par contre, les moins convaincants partagent un grand nombre de caractéristiques communes. Nous avons évoqué ci-dessus les questions d'ordre général ; ce qui suit concerne plus spécifiquement chaque différent sujet. Dans les deux cas, cependant, les examinateurs ont émis des doutes concernant les conseils dispensés aux étudiants du fait qu'ils ont commis ce que l'on pourrait sans doute considérer comme des erreurs facilement évitables. Un examinateur s'est ainsi exclamé : « Où était l'enseignant lors de la phase préliminaire de préparation ? ». **Nous demandons instamment aux établissements de prêter la plus grande attention à la fois au feed-back ci-dessous portant sur les différents sujets, et sur les points plus généraux ci-dessus ; cela nous permettra d'enrichir et d'affiner notre réflexion pour la rédaction des futurs sujets prescrits.**

1. Évaluez le rôle de l'intuition dans différents domaines de la connaissance.

Ce sujet a été relativement bien accueilli. Le problème de définition (que nous avons évoqué plus haut) était courant, même si certains ont préféré définir l'intuition comme un processus mystérieux sur lequel l'on ne peut pas dire grand-chose et ont ainsi été incapables de faire davantage que de donner une liste d'exemples, ce qui constitue le type de définition inutile *par excellence*. Les essais médiocres sont demeurés en grande partie descriptifs et ont pris le mot 'intuition' comme transparent et allant de soi ; par contre, les meilleurs essais ont tiré parti des différences entre les divers domaines de la connaissance (les sciences naturelles et l'art ayant été les plus fréquemment choisis) afin d'entamer une discussion sur l'intuition par rapport aux différents modes de la connaissance. Un des problèmes récurrents était la difficulté à 'évaluer' ce rôle ; certains des essais les plus remarquables ont fait remarquer que toute évaluation devait être fondée sur des normes par rapport auxquelles évaluer le rôle de l'intuition puis ont exploré la question de la possibilité d'établir de tels critères.

2. La raison et l'émotion sont-elles de nécessité équivalente pour justifier des décisions morales ?

Pour de nombreux examinateurs ce sujet s'est avéré être de loin le plus populaire. Il semblerait cependant qu'il ait souvent été mal traité, donnant lieu à des généralisations à l'emporte-pièce et à des assertions non étayées, alors que les exemples étaient utilisés mal à propos (voir ci-dessus).

- Nous avons noté une certaine confusion entre le fait de *prendre* une décision et celui de la *justifier*, certains étudiants allant même jusqu'à modifier le sujet, ce qui est expressément interdit.

- De nombreux étudiants n'ont pas distingué entre « raison » en tant que mode de connaissance, et « raisons » en tant que motivations psychologiques pour telle ou telle action ; de ce fait, ils ont eu du mal à rester pertinents.
- De nombreux essais auraient été bien meilleurs s'ils avaient examiné plus attentivement les possibles interrelations entre les deux modes de la connaissance plutôt que de les opposer systématiquement.
- De nombreux autres sont restés très généraux et n'étaient parfois pas basés sur des situations concrètes. Souvent, les étudiants auraient été mieux inspirés de considérer des émotions *précises* et de suivre un cheminement logique *spécifique* pour étayer leur argument. Celles-ci auraient dû être authentiques et originales. Ainsi un examinateur a-t-il remarqué : « Un nombre extraordinaire d'élèves d'un certain établissement semble avoir un proche dans le coma, en situation de soutien vital, sans aucun espoir de guérison. » L'on ne devrait attribuer que très peu de crédits pour de tels exemples.
- Peu d'étudiants se sont aperçus que le mot 'justifier' pouvait lui-même être analysé (par exemple, 'se justifier par rapport à soi-même', 'constituer le fondement de la décision', 'se justifier devant les autres' ou 'convaincre les autres que telle décision était correcte'). Les étudiants qui l'ont fait ont généralement conduit une analyse de meilleure qualité.
- En outre, peu d'étudiants se sont penchés sur les mots 'de nécessité', encore plus important que 'raison' et 'émotion'.

3. « L'histoire progresse tout le temps, érodant lentement l'orthodoxie d'aujourd'hui et faisant de la place à l'hérésie d'hier. » Discutez la portée de cette assertion en histoire ainsi que dans au moins un autre domaine de la connaissance.

Ce sujet n'a pas été bien accueilli. Les étudiants qui l'ont choisi semblent largement partager l'avis exprimé dans la citation et n'ont souvent présenté qu'un petit nombre de contre-arguments.

De nombreux examinateurs ont remarqué qu'ils confondaient souvent « l'histoire » dans le sens d'une série d'événements et « l'histoire » dans le sens de discipline d'étude, c'est-à-dire entre les événements eux-mêmes et *les idées et écrits à leur sujet*. Le Guide pédagogique indique clairement que le mot doit être pris dans sa seconde acception. Il est vivement recommandé aux enseignants de veiller à ce que leurs élèves en soient informés. Les autres interprétations ont souvent fait que les essais étaient très médiocres. Les essais les moins brillants ont également essayé de traiter cette question en donnant un grand nombre d'exemples du fait que des 'rebelles' avait remis en cause ce qui pouvait autrefois avoir été considéré comme une pensée conventionnelle. Un examinateur a remarqué que peu de candidats se sont avancés plus loin pour explorer « les relations entre cette question et des concepts de la TdC comme la vérité et la nature même de la connaissance. » Cette erreur a souvent été due à une discussion des idées et de leur évolution se plaçant du point de vue de l'histoire de la science et à une incapacité de percevoir ou d'établir de distinctions entre 'histoire de la science', 'science' et 'histoire'.

4. Le langage joue-t-il des rôles de la même importance dans différents domaines de la connaissance ?

Ce sujet a été bien accueilli même s'il semble avoir souvent été mal traité. De nombreux élèves ont considéré que le langage ne jouait qu'un seul rôle - la communication de faits - négligeant ainsi d'autres aspects tels que sa fonction dans l'expression de valeurs, la conceptualisation de processus, ainsi que ses éventuelles relations avec la pensée ou l'expérience, les confusions induites par les problèmes d'ordre linguistique, et cetera. Il s'ensuit que les essais ne tournaient souvent autour d'une seule et unique idée, à savoir que « l'on utilise le langage pour communiquer », point ensuite appliqué à tous les différents domaines de la connaissance.

Un examinateur considère que cette erreur courante consistant à ne pas appliquer d'outil analytique approprié pour répondre à la question n'était que le symptôme d'un plus vaste problème en matière de rédaction des essais de la TdC. Les étudiants doivent se demander si les implications de leurs analyses les mèneront à des conclusions valables. Dire que le langage est synonyme de communication, que celle-ci a son importance en histoire, dans les sciences, etc. et que le langage est donc important en histoire, sciences, etc. doit être pris à sa juste valeur : du pur verbiage. Ils doivent se poser la question : Cette approche au sujet va-t-elle nous faire avancer ou nous conduire à quelques vagues truismes ?

5. « [...] les romans nous en diront toujours plus sur la vie humaine et la personnalité des êtres humains que la psychologie scientifique. » (Noam Chomsky). Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ?

Ce sujet n'a pas été très bien accueilli mais les étudiants qui l'ont choisi ont généralement rédigé de bons essais, et ce de diverses façons. Certains ont limité leur réflexion aux seuls 'romans' tandis que d'autres ont considéré la littérature en général, et d'autres encore, après avoir commencé par examiner les romans, se sont tournés vers l'art en général. Chacune de ces possibilités était acceptable, bien que dans ces derniers cas il aurait été nécessaire de chercher à élargir son champ de vision. Les meilleurs essais ont exploré les différents rôles que jouent les romans, la littérature, les arts et les sciences en matière de connaissance humaine et ont comparé l'approche du scientifique à celle de l'artiste.

Les moins bonnes réponses tendaient à souffrir de mêmes problèmes :

- De nombreux étudiants approuvaient la citation de Chomsky puis accordaient aux romanciers des pouvoirs d'observation et une sagesse quasiment surhumains, concluant que la vérité d'expériences humaines communes, glanées à travers les œuvres littéraires, était le seul type de connaissance valable.
- Certains candidats ont même réussi à écrire 1 600 mots sans jamais faire référence à un roman précis ; de plus, ils n'ont généralement donné que très peu d'exemples tirés de la psychologie.
- Cette discipline était généralement bien plus mal traitée que la littérature ou les arts. De nombreux étudiants se sont retranchés dans des stéréotypes naïfs (la psychologie vue comme une discipline froide, rationnelle et déshumanisante) alors que de toute évidence ils ne disposaient que d'une très médiocre connaissance de

son fonctionnement réel. Peu d'essais ont traité la question de la valeur de la psychologie au-delà de sa simple capacité à 'généraliser et à soigner les émotions' à partir de ses conclusions, alors que les étudiants étaient nombreux à se plaindre du fait qu'il existait de nombreuses écoles de pensées contradictoires, sans reconnaître que la littérature elle-même portait le principe de la liberté d'interprétation jusqu'à ses limites extrêmes.

6. Dans des domaines de la connaissance tels que les arts et les sciences, tirons-nous davantage de leçons des travaux qui respectent les conventions ou de ceux qui les brisent ?

Ce sujet a été relativement populaire, peut-être du fait que l'idée de rupture des conventions plaît aux étudiants ; les réponses ont certainement eu tendance à privilégier cet aspect. Les meilleurs essais ont examiné le concept de convention, qui n'est pas évident en soi, et ont pris soin d'établir des distinctions entre *connaissances* conventionnelles et *méthodologies* conventionnelles dans les différents domaines et sont de ce fait restés concentrés sur la notion d'*apprentissage*. Ainsi, en ce qui concerne les sciences, les meilleurs étudiants ont-ils fait la différence entre, d'une part, le processus par le biais duquel un scientifique parvient à élaborer une théorie révolutionnaire et, de l'autre, la théorie elle-même. Les moins bons essais par contre, tout en montrant de quelle façon les arts et les sciences évoluent constamment, n'ont pas su examiner si les conventions bien établies étaient ou non plus efficaces en matière d'apprentissage.

7. Nos sens nous indiquent qu'une table, par exemple, est un objet solide tandis que la science nous dit que la table est majoritairement de l'espace vide. Dès lors, deux sources de connaissance produisent des résultats opposés. Pouvons-nous réconcilier de telles oppositions ?

Ce sujet n'a pas été très bien accueilli ; les examinateurs ont cependant noté qu'il a donné lieu à quelques excellents travaux. La plupart des étudiants ont commencé par examiner l'exemple donné dans le sujet ; ce faisant, certains se sont inconsciemment basés sur l'hypothèse de la primauté de la 'vérité' scientifique sur la 'vérité' perceptuelle. Quelques-uns des meilleurs essais ont considéré la nature exacte de ces oppositions (que traduisaient les mots « de telles ») puis ont examiné différentes possibilités de 'rapprochement'. Nous avons observé une vaste palette de réponses à ce sujet, de nombreux essais concluant à l'inexistence de cette opposition, sans doute due à des questions d'échelle et/ou de langage, bien que la qualité de ces justifications variait considérablement. Les essais plus médiocres se sont bornés à analyser uniquement l'exemple de la table ; les professeurs devraient apprendre à leurs étudiants à comprendre que de tels « exemples » ne sont donnés que pour offrir un point de *départ* ou une illustration claire du problème de la connaissance central.

8. Certains modes de la connaissance ont-ils plus de chances de nous mener à la vérité que d'autres ?

De nombreux étudiants ont abordé ce sujet au moyen d'une structure simple, c'est-à-dire qu'ils ont considéré successivement chaque mode de la connaissance puis ont tiré une conclusion sur leur relation avec la vérité. Les essais les moins bons ont donc négligé d'examiner ce que la notion de 'vérité' pouvait signifier, alors que dans les meilleurs, ce

concept était davantage mis au centre du travail et était attentivement examiné *par le biais* des modes de la connaissance. Les faiblesses observées étaient soit une compréhension trop vague et embrouillée du concept de vérité soit une trop grande dépendance sur des théories spécifiques.

9. Les mathématiciens disposent du concept de preuve rigoureuse, qui mène à une connaissance empreinte de certitude absolue. Considérez à quel point l'absolue certitude peut être atteinte en mathématiques ainsi que dans au moins un autre domaine de la connaissance.

Ce sujet n'a pas suscité de grand enthousiasme mais, parmi ceux qui s'y sont essayés, un grand nombre a bien traité la question de la 'preuve' mathématique et de la mesure dans laquelle elle pouvait être appliquée à d'autres domaines. L'on a noté une certaine confusion en ce qui concerne la nature des preuves mathématiques, particulièrement quant au terme 'induction' qui est à la fois un type de preuve spécifiquement mathématique et un terme général signifiant un mode de raisonnement allant du particulier au général (alors qu'en mathématiques l'induction est en réalité un processus de déduction, ce qui est d'autant plus ambigu). Les sciences naturelles et l'histoire ont également été souvent choisies, bien que plusieurs examinateurs aient remarqué l'importance excessive accordée aux *problèmes* en histoire, souvent présentée comme une discipline subjective, biaisée, intuitive et émotionnelle. Un examinateur en particulier fait remarquer que dans les essais portant sur ce sujet comme sur d'autres, « de nombreux étudiants semblent penser que tous les historiens sont des menteurs et des charlatans et que, en histoire, il ne peut exister que peu de connaissances ou de vérités valables » !

10. « Tout est contexte. » (Margaret Atwood). Cela veut-il dire que la vérité n'existe pas ?

Ce sujet a été relativement bien accueilli et a donné lieu à un très grand nombre d'approches différentes. Si certains étudiants n'ont pas eu de difficulté à donner des exemples pour démontrer soit la vérité soit la fausseté de cette assertion, ceux-ci restaient souvent hypothétiques et dans certains cas étaient une fin en soi, plutôt qu'utilisés comme fondement de l'analyse. Les meilleurs essais ont saisi la contradiction potentielle de cette assertion, ainsi que l'ironie inhérente à la question, en ce qu'elle met Atwood hors contexte afin d'examiner comment « tout est contexte ». Les essais les moins réussis n'ont pas cherché à contrecarrer le relativisme, se contentant d'affirmer que, du fait que de multiples points de vue coexistent, il ne peut y avoir de 'vérité'. Un examinateur écrit que « les étudiants, souvent sans s'en rendre vraiment compte, se sont laissés prendre au piège de discuter de la façon dont le contexte affecte nos capacités à *connaître* la vérité, plutôt que répondre à la question réellement posée, à savoir si un contexte différent affecte l'*existence* de la vérité. Cette distinction pourrait être explorée avantageusement dans différents domaines de la connaissance, ce qui a parfois pu offrir aux étudiants un principe d'organisation central utile à partir duquel tisser la trame de leurs idées.

Un problème fréquent des essais rédigés sur ce sujet est que les élèves ont souvent interprété le mot 'contexte' de façon très large, arguant parfois que toute relation équivalait à un contexte.

Un examinateur considère que ce sujet « se prête sans doute à un traitement explicite du concept de la perspective du sujet connaissant et des difficultés associées à l'acceptation de la diversité en la matière, sans cependant abandonner cette recherche de vérités sur lesquelles nous pouvons tous nous entendre ou tous reconnaître ».

L'exposé

Seuils de classement des notes par composante

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

Introduction

Conformément aux consignes du Guide pédagogique, il a été demandé à environ 5% des établissements qui présentaient des candidats à cette session d'enregistrer au minimum quelques exposés TdC effectués par leurs étudiants afin de vérifier la pertinence des notes attribuées par les enseignants dans le cadre de cette composante du cours soumise à évaluation interne. C'était là la première fois que cette procédure se déroulait de façon systématique ; elle fera dorénavant partie intégrante du processus d'évaluation globale pour toutes les sessions.

Le principal objectif ici est de s'assurer que les notes attribuées par les enseignants se situent à un niveau correct et de procéder à certains ajustements au cas où elles ne satisferaient pas aux normes. Cependant, du fait même de la nature du travail de présentation, il est impossible de le faire pour tous les établissements durant une même session. Pour cette raison, ce processus porte le nom de 'vérification' plutôt que de 'révision de la notation'. En dépit des limites à sa portée, on espère que cette vérification des exposés TdC permettra de résoudre quelques malentendus au sujet des attentes, tout en renforçant la confiance quant à l'équité de l'évaluation. Certaines observations venant conforter l'objectif ci-dessus constituent la principale raison des lignes qui suivent.

La qualité des travaux observés

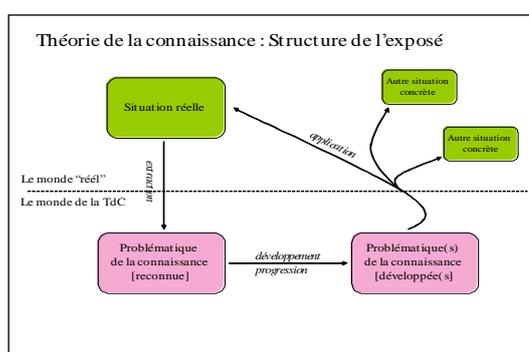
L'opinion générale de l'équipe de vérificateurs est qu'il conviendrait de faire tout son possible pour encourager une meilleure compréhension commune de la nature de l'exposé TdC. L'on est certes conscient du fait que cette opinion a été forgée à partir d'un petit échantillon d'établissements mais il s'agit cependant d'un progrès notable par rapport aux années précédentes où l'on disposait d'encore moins d'éléments directs au sujet des normes et des pratiques.

Certains vérificateurs nous disent avoir visionné un certain nombre d'exposés et les avoir trouvés particulièrement subtils ; ils ont été enthousiasmés du fait qu'ils exposaient des idées qu'eux-mêmes n'avaient pas formulées dans les mêmes termes. Toutes nos félicitations aux étudiants et aux enseignants responsables de travaux de si bonne qualité. Plusieurs commentaires ont cependant souligné quelques faiblesses récurrentes, sur lesquelles il convient de revenir de façon plus détaillée.

Situations concrètes et problématiques de la connaissance

Les vérificateurs ont émis des commentaires sur différents aspects de la qualité globale des travaux visionnés. **Le plus grand souci a de loin été le fait que de nombreux étudiants ne sont pas parvenus à établir de distinction claire entre une situation concrète et une problématique de la connaissance. L'on n'insistera jamais assez sur l'importance de cet aspect pour assurer le succès d'un exposé.** Il conviendra donc ici de l'examiner plus en détails.

Il pourrait être utile de se représenter la structure d'un exposé comme comportant deux niveaux, entre lesquels il convient d'établir une relation. C'est ce que montre le diagramme suivant :



Ces deux niveaux représentent les expériences de l'étudiant de la TdC (niveau inférieur) et le monde au-delà (niveau supérieur) alors que le lien entre les deux démontre la pertinence de la TdC par rapport à la 'vraie' vie, en ce qu'elle illustre « les mécanismes de fonctionnement de la connaissance dans le monde »

Au niveau du « monde réel », nous avons des situations concrètes à partir desquelles doit être **extraite** une problématique de la connaissance. Cette question, qui réside au sein du « monde de la TdC » doit être **développée** au moyen d'idées et de concepts du cours de TdC et, lors de cette **progression**, il est vraisemblable que l'on décèlera d'autres problématiques de la connaissance qui joueront elles-mêmes un rôle pour faire avancer l'argumentaire. Le produit de cette réflexion pourra alors être **renvoyé et appliqué** à la situation concrète, au niveau du « monde réel ». De plus, l'exposé doit pouvoir démontrer comment ce processus d'application dépasse la seule portée de la situation d'origine pour s'étendre à d'autres situations encore, ce qui vient confirmer l'importance de ces exposés au sens le plus large.

Le Guide pédagogique de la TdC (2006) donne plusieurs exemples d'exposés possibles ; les enseignants sont encouragés à s'y référer (pages 56 à 58). Il pourrait être utile ici d'en développer un, afin d'illustrer le fonctionnement des solutions proposées :

- Situation concrète : Les manifestations en Chine suite à la publication d'un nouveau manuel d'histoire au Japon
- Problématique de la connaissance : Qui doit décider quelle histoire enseigner dans les établissements scolaires ?
- Problématiques de la connaissance liées : Dans quelle mesure existe-t-il une vérité historique objective ? Les récits historiques disent-ils ou devraient-ils dire la vérité ou être au service de causes du domaine de l'identité culturelle ou nationale ?

Autres situations concrètes : tirées de l'histoire en général...

À défaut de pouvoir extraire une problématique de la connaissance claire d'une situation concrète, celle-ci perdra toute valeur d'exemple. En l'absence de situation concrète, il est en effet difficile de décider si une problématique de la connaissance est pertinente ou importante dans le monde réel. Dans les cas où est difficile de déterminer si le thème central est réellement une problématique de la connaissance ou avant tout une situation concrète, nous avons rencontré une confusion encore plus totale. Ces diverses variantes du problème sont apparues clairement dans les exposés visionnés lors de cette session, mais celle de l'absence d'une problématique de la connaissance à la fois claire et bien définie a été la plus courante. Ainsi, selon les mots de l'un des vérificateurs : « [certains étudiants] ont entièrement traité les questions soulevées dans le contexte d'une situation concrète dans le cadre de leurs propres concepts et vocabulaire. Autrement dit, les questions soulevées étaient rarement des problématiques de la connaissance ».

Ces exposés se plaçaient entièrement au niveau supérieur du diagramme, se contentant généralement de peser le pour et le contre de la situation choisie pour inviter ensuite l'auditoire à « décider par lui-même » ou suggérant de façon plus ou moins vague que « la réponse était incertaine ». Ces étudiants, en refusant d'assumer leurs propres responsabilités et de présenter une conclusion ferme, ont ainsi démontré qu'ils ne s'étaient pas réellement engagés dans un authentique cheminement intellectuel mais qu'ils se contentaient de « sensibiliser » l'auditoire à une certaine situation et aux différentes réponses que l'on pourrait lui opposer.

Le contenu

L'on a également remarqué que de nombreux étudiants ont choisi de traiter des sujets du domaine de l'éthique (et souvent de la bioéthique : recherches sur les cellules souches, clonage, etc.). Si de tels sujets sont parfaitement légitimes dans le cadre d'un exposé TdC, il est particulièrement difficile de trouver des solutions acceptables aux dilemmes moraux qui les rendent d'emblée attrayants. De ce fait, la discussion pourra facilement dégénérer et n'être plus qu'une liste d'opinions divergentes que l'on ne pourra ni juger ni résoudre, même en se référant à la problématique sous-jacente de la connaissance du domaine de l'éthique. L'on peut donc considérer que, en plus des difficultés habituelles, de tels exposés souffriront de ce type de difficulté plus particulier. Étant donné que chacun semble avoir une opinion en matière de morale, quel que soit par ailleurs son niveau de connaissances, de nombreux étudiants considèrent qu'elles sont particulièrement bien adaptées au contexte de la TdC. Une telle opinion repose cependant sur le malentendu selon lequel il suffirait de **trouver** un sujet de controverse, plutôt que de chercher à le **comprendre** et à proposer au minimum **quelques solutions approximatives ou partielles**. Même si nous ne conseillons pas vraiment d'éviter l'éthique en tant que domaine de la connaissance pour les exposés, il pourrait sans doute être important que les étudiants considèrent attentivement d'autres options au sein des cours de la TdC avant de se lancer dans cette direction.

L'exécution

Si de toute évidence l'aspect le plus important d'un exposé TdC est son contenu, il apparaît au vu des résultats de cette session que certains étudiants doivent faire un effort pour se placer du point de vue de leur auditoire et considérer attentivement en quoi leur style peut influencer sur ce que celui-ci pourra en retirer. Le savoir-faire en matière d'exécution ne fait pas partie de l'évaluation (et ce, de façon délibérée) mais, du fait que l'exposé fait partie

intégrante du cours de TdC, il serait regrettable que d'autres étudiants ne puissent en tirer bénéfice du simple fait que l'exposé n'est pas clairement exprimé ou que son auteur n'ait pas pris en compte les diverses façons de maintenir l'attention de son auditoire.

Sa participation dans la présentation est d'ailleurs autorisée mais demande un certain travail de préparation préalable. Ainsi certains étudiants semblent-ils avoir compté sur les membres de leur auditoire pour « meubler » leur exposé et apporter plus d'idées qu'eux-mêmes n'avaient su le faire. Il conviendra ainsi de les prévenir que, dans le cadre d'un exposé TdC, ils ne seront pas autorisés à simplement lire leur texte ; nous les encourageons plutôt à utiliser des fiches aide-mémoire pour se remémorer les principaux points de leur exposé. De même, il est peu probable que la lecture d'un texte visible par l'ensemble de l'auditoire puisse avoir un effet positif.

La durée

L'on rappelle ici aux enseignants que le Guide pédagogique (page 54) précise que « Chaque élève disposera d'environ 10 minutes pour présenter son exposé ; les exposés de groupe ne devront généralement pas dépasser 30 minutes. » Ce dernier chiffre doit être pris comme une limite maximale ; ainsi les vérificateurs ne seront-ils pas obligés de regarder un exposé plus de 30 minutes ni de lui accorder de crédits pour le temps supplémentaire. Cela pourrait avoir des effets assez sensibles sur les notes du fait que, dans de tels cas, il est probable que la conclusion ne sera pas comptabilisée dans l'évaluation. Certains vérificateurs ont signalé que lors de cette session certains exposés dépassaient les 60 minutes !

L'élaboration du plan

Un grand nombre des problèmes évoqués ci-dessus pourraient être éliminés ou réduits si l'exposé était bien préparé, avec l'aide de l'enseignant. C'est pour cela que nous demandons aux étudiants de remplir le formulaire TK/PPD (un seul formulaire suffira dans le contexte d'une présentation de groupe). Plusieurs vérificateurs ont signalé que certains formulaires sembleraient avoir été remplis après, plutôt qu'avant, l'exposé, ce qui est de toute évidence contraire aux objectifs.

Un grand nombre de formulaires PPD n'offraient qu'une esquisse très rudimentaire de l'objectif de l'exposé, ce qui est une fois encore le signe d'une ignorance voire du manque de volonté très répandus de prendre en compte la nécessité de se baser sur une situation concrète clairement liée à, mais distincte de, la problématique de la connaissance. Le fait de communiquer à l'enseignant un formulaire PPD constitue une opportunité unique et essentielle permettant de résoudre de tels malentendus à un moment où ils peuvent encore l'être ; il conviendra en outre de préciser aux étudiants que plus la description de leurs intentions sera complète, plus l'enseignant sera en mesure de les conseiller judicieusement.

Le Guide pédagogique (page 54) précise qu'un exposé doit comporter deux étapes distinctes :

1. une introduction, décrivant brièvement la situation concrète et la reliant à une ou plusieurs problématiques de la connaissance
2. le traitement de cette ou ces problématiques à proprement parler, explorant leur nature et les réponses proposées, tout en montrant en quoi celles-ci se rapportent à la situation choisie.

Les consignes précisées sur le formulaire TK/PPD devraient être utiles lors de ces deux étapes.

L'évaluation

Un grand nombre des commentaires ci-dessus peuvent être replacés dans le contexte d'une brève synthèse des critères d'évaluation de l'exposé.

Critère A

Ce critère souligne la nécessité d'évoquer une situation concrète claire ainsi qu'une problématique de la connaissance qui lui soit pertinente. Les enseignants comme les étudiants doivent bien prendre note du fait qu'ici « problématique de la connaissance » est au singulier. Le processus d'**extraction** ci-dessus mentionné est essentiel dans le cadre de l'exécution de l'exposé et n'a généralement pas correctement été mené à bien dans ceux que nous avons visionnés lors de cette session.

Critère B

Ses descripteurs concernent le niveau de compréhension des problématiques de la connaissance. Il convient de remarquer qu'ici « problématiques de la connaissance » est au pluriel du fait que les processus de **développement** et de **progression** dont il a été question ci-dessus permettront d'identifier les problématiques de la connaissance liées au problème central et de mener une réflexion à leur propos. L'on doit noter qu'il est à nouveau question de cette distinction entre 'problématiques de la connaissance' et 'situation concrète' dans l'introduction de ce critère et que le fait de ne pas l'établir peut avoir une incidence négative sur l'exécution de l'exposé.

Critère C

Ce critère a pour objectif de récompenser les étudiants qui ont su montrer en quoi (a) le **développement** et la **progression** de questions et (b) l'**application** des résultats ont une pertinence par rapport à eux-mêmes en tant que sujets connaissants.

Critère D

Finalement, le critère D se focalise sur la mesure dans laquelle le **développement** et la **progression** de l'exposé illustrent la possibilité de différentes approches. Les étudiants semblent souvent l'avoir interprétée comme synonyme d'opinions différentes sur la situation concrète plutôt que comme d'approches divergentes sur les problématiques de la connaissance sous-jacentes. Ces approches peuvent être issues des concepts associés aux différents modes de la connaissance ou aux traditions propres à ses différents domaines, mais elles pourraient tout aussi bien transcender les catégories explicitement mentionnées dans le Guide de la TdC et ses diagrammes.

Le formulaire TK/PMF

Le formulaire d'évaluation TK/PMF comprend des parties réservées aux étudiants et d'autres aux enseignants ; chaque étudiant doit avoir son propre formulaire.

En ce qui concerne l'étudiant(e), le fait de le remplir devrait lui permettre de procéder à une autoévaluation honnête de son exposé ou de sa contribution au travail du groupe. Il était demandé aux étudiants d'étayer le niveau attribué d'un très bref commentaire dans l'espace à

cet effet ; les vérificateurs ont pourtant indiqué que tel n'avait pas toujours été le cas lors de cette session. Cette tâche est confiée aux étudiants conformément à la nature réflexive de l'activité TdC ; les enseignants ne doivent pas la présenter de façon excessivement contraignante. Ils auront ensuite la possibilité d'exprimer leur accord ou leur désaccord avec le jugement de l'étudiant. On répète ici que ces notes doivent être données sous la forme de chiffres entiers.

Le Guide pédagogique (page 56) précise que : « Les élèves ayant participé à un exposé de groupe seront notés individuellement ; ils pourraient éventuellement avoir les mêmes notes s'ils ont tous participé à part égale. » Les vérificateurs ont pourtant remarqué qu'au sein de certains établissements les notes attribuées aux participants étaient différentes, voire, très différentes. Si le Guide autorise cette pratique, de telles différences ne seront approuvées par les vérificateurs que si elles sont justifiées par les documents reçus. Ainsi, lorsque les notes varient entre les divers participants d'un groupe, cela doit être étayé au moyen d'éléments concrets, probants et communicables.

Questions d'ordre administratif

Il est rappelé aux enseignants que l'enregistrement des exposés n'est pas obligatoire à moins que l'IBO ait expressément prévenu l'établissement à l'avance qu'il sera soumis à vérification lors de cette session. Lorsqu'un échantillon est demandé, il devra comprendre les exposés de cinq étudiants dont les résultats représentent la totalité de la plage de notes attribuées. Bien évidemment, cela pose problème car il est difficile de savoir à l'avance quels exposés choisir. La solution la plus logique serait alors simplement de tous les enregistrer, ce qui pourrait parfois être impossible, particulièrement au sein d'établissements ayant un grand nombre d'élèves. De ce cas, il conviendra d'orienter ses choix en se servant des précédents résultats des élèves.

L'échantillon envoyé au vérificateur devra comprendre cinq différents exposés, individuels ou de groupe (à moins que le petit nombre de candidats de l'établissement ne l'interdise).

Outre les enregistrements à proprement parler, il conviendra également d'adresser au vérificateur des copies des formulaires pertinents : au moins un formulaire TK/PPD pour chaque exposé et un formulaire TK/PMF pour chaque candidat. Les enseignants doivent veiller à n'envoyer que les seuls formulaires concernant le travail des candidats choisis dans le cadre de l'échantillon.

Les professeurs comme les coordinateurs doivent également veiller à nous faire parvenir ces documents au plus tard le 15 mars (15 septembre) et non à la date de réception s'appliquant aux échantillons envoyés pour la révision de notation.

Les enregistrements

S'agissant ici de la première session de vérification systématique, il n'est pas surprenant que les documents nous aient été adressés sous un grand nombre de formats différents et sur de nombreux types de médias. Nous précisons donc aux établissements que nous préférons que les enregistrements soient effectués sur des DVD (format universel) lisibles sur tout équipement standard et pas uniquement sur ordinateur. Les disques doivent porter une étiquette indiquant clairement les noms des candidats et les numéros des sessions et être bien emballés, de façon à ne subir aucun dommage durant le transport. Nous

encourageons vivement les établissements à enregistrer tous les exposés de l'échantillon sur un seul DVD.

Comme celui-ci contiendra ceux de plusieurs étudiants, il conviendra également que chacun puisse être identifié de façon évidente. Pour ce faire, au début de l'exposé, chaque candidat pourra préciser à haute voix son nom et le numéro de la session. Il est donc vivement recommandé de commencer l'enregistrement quelques instants avant que ces annonces ne soient faites.

Il conviendra de veiller tout particulièrement à sa qualité ; des tests devraient être conduits avant chaque exposé pour s'assurer que le vérificateur pourra parfaitement bien l'entendre. La qualité d'enregistrement devra également faire l'objet d'une attention spéciale lorsque l'exposé contient des diapos PowerPoint ou des extraits de films.