

THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

Pour garantir le succès de leurs élèves, il est fortement recommandé aux établissements de veiller à ce que l'ensemble de leurs enseignants de la TdC, tout comme le coordonnateur du Programme du diplôme, lisent attentivement ce rapport. Il est également conseillé aux enseignants de se reporter à notre publication « Comprendre les problèmes de la connaissance » (sur le CPEL) qui clarifie de concept central de ce qu'est un 'problème de la connaissance'.

Seuils d'attribution des notes finales par matière

À compter de la session de novembre 2010, le seuil d'attribution des notes D-E a été abaissé d'un point. Les autres seuils n'ont pas changé par rapport aux sessions précédentes.

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme des notes :	0 – 17	18 – 28	29 – 37	38 – 47	48 – 60

Synthèse statistique

	Novembre 2009	Novembre 2010	% de changement	Mai 2010	Mai 2011	% de changement
Anglais	3 194	3 387	6,0	43 958	48 143	9,5
Français	0	2	-	528	613	16,1
Espagnol	1 229	1 562	27,1	2 915	3 196	9,6
Allemand	0	0	0	12	20	66,7
Chinois	0	0	0	179	219	22,3
Total des candidats	4 423	4 951	11,9	47 592	52 191	9,7

L'essai

Seuils d'attribution des notes finales par composante

Lors de la session de novembre 2010, la note la plus basse de la tranche D est passée de 11 à 10. Aucun autre seuil d'attribution de notes n'a été modifié.

Note finale :	E	D	C	B	A
Gamme des notes :	0 – 9	10 – 16	17 – 22	23 – 29	30 – 40

Examineurs

Nous remercions les quelque 229 examinateurs qui ont évalué les essais TdC de cette session, et dont les contributions individuelles constituent les bases de ce rapport pédagogique. Un grand nombre d'entre eux ont indiqué qu'ils s'étaient énormément enrichis intellectuellement en notant ces essais et que cela avait été pour eux une enrichissante expérience de développement professionnel. L'un d'entre eux nous écrit : « Pour moi, cette expérience de notation des essais de la TdC a été extrêmement gratifiante, enrichissante et instructive. Elle m'a renforcé dans ma volonté et ma détermination d'enseigner cette formidable matière. » Un autre nous a confié : « Devenir un examinateur de la TdC a constitué pour moi une formidable opportunité de développement professionnel ; même après dix années en tant qu'enseignant de cette matière, elle m'a offert cette plus vaste perspective sur la poursuite de mes activités d'enseignement, en me rappelant qu'il était toujours possible de s'améliorer. » Ainsi, tout enseignant qui lira ce présent rapport pour comprendre comment mieux aider ses élèves devrait sérieusement envisager de consulter <http://www.ibo.org/informationfor/examiners/> pour plus d'informations à ce sujet (remarque : avant de devenir examinateur, les enseignants doivent avoir enseigné la TdC pendant deux années au moins).

Un certain nombre d'importants changements ont été apportés au processus d'évaluation lors de la session de novembre 2010. La procédure d'examens ayant migré vers une plate-forme électronique, celle sur papier était devenue caduque. À partir de cette date, les candidats devaient télécharger leurs essais de la TdC via le site IBIS, essais dont l'authentification se ferait dorénavant en ligne, d'abord par eux-mêmes, puis par les enseignants ou les coordonateurs. Les examinateurs ont ensuite suivi un processus de préparation visant à les former au système de 'notation électronique' (formation à la fois pratique et sélective) ; ceux qui se sont qualifiés se sont ensuite vus confier la notation 'réelle' des essais. Le système de révision statistique des notes que nous utilisions lors des précédentes sessions, selon lequel des échantillons d'essais était envoyés aux chefs d'équipe et aux autres réviseurs superviseurs, a été remplacé par un système de répartition selon lequel les examinateurs devaient désormais noter des essais déjà soumis à évaluation afin de vérifier leur conformité avec les normes, dans une certaine fourchette. En se fondant sur les enseignements tirés de cette expérience de la session de 2010, celle de 2011 fonctionnera selon ce même système, avec quelques aménagements.

Commentaires sur des sujets spécifiques

Une fois encore, certains examinateurs ont signalé que les étudiants paraphrasaient parfois le sujet imposé, ce qui les a parfois conduits à ne pas se concentrer suffisamment sur les problèmes de la connaissance. On rappelle ici aux enseignants qu'ils ne doivent absolument pas permettre à leurs élèves de modifier la question de quelque façon que ce soit.

Comme toujours, certains sujets ont capté bien plus l'attention que d'autres, même si quantité n'était pas toujours synonyme de qualité. Quatre exemples de problèmes de la connaissance seront donnés pour chacun des dix sujets imposés. Ils ne prétendent être ni exhaustifs ni définitifs, chacun des sujets pouvant être traité de nombreuses différentes façons, ce qui est d'ailleurs généralement le cas. Ils ne sont donnés ici qu'à titre indicatif. Ces problèmes de la connaissance sont parfois de nature assez générale et pourraient bien être affinés lors du développement de l'essai.

1 Considérez dans quelle mesure les problématiques de la connaissance en matière d'éthique sont semblables à celles constatées dans au moins un autre domaine de la connaissance.

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

- *Quelle est l'importance des jugements de valeur dans différents domaines de la connaissance ?*
- *Dans quelle mesure est-il difficile d'établir des vérités universelles dans divers domaines de la connaissance ?*
- *En quoi les jugements moraux diffèrent-ils d'autres types de jugement ?*
- *Existerait-il quelque chose dans le domaine de l'éthique qui aurait le même intérêt que l'expérimentation dans les sciences naturelles et qui permettrait de tester la vérité d'une assertion (comme, par exemple, le recours aux intuitions éthiques) ?*

Ce sujet a été très mal accueilli. Les candidats qui l'ont choisi ont majoritairement considéré que cette question les appelait à examiner le rôle des dilemmes moraux dans d'autres domaines de la connaissance et ils ont ainsi eu tendance à se polariser sur des exemples, comme par exemple celui des problèmes environnementaux dans les sciences naturelles, ou bien encore celui des limites éthiques de l'expérimentation dans les sciences humaines.

Très peu de candidats ont réalisé que cette question demandait un niveau d'analyse supplémentaire, c'est-à-dire qu'il leur fallait non seulement identifier et explorer des problèmes de la connaissance mais également établir des comparaisons entre ses différents domaines.

2 Quelle est l'importance des opinions exprimées par les experts dans la recherche de la connaissance ?

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

- *De quelles façons et dans quels domaines l'absence d'experts limite-t-elle le plus nos connaissances ?*
- *Dans quelles circonstances devrions-nous ignorer le rôle des experts dans les différents domaines de la connaissance ?*
- *Sur quoi se fonder pour trancher entre l'avis de plusieurs experts lorsqu'ils sont en désaccord ?*
- *Dans quelle mesure les connaissances dont dispose l'expert sont-elles transférables ?*

Ce sujet a été relativement bien accueilli, notamment chez les francophones. Les candidats ont souvent pris le mot « expert » au sens de « scientifique » ou d'« historien » et n'ont donc pas su répondre de façon conceptuelle à la question de savoir qui est un expert et que signifie « expertise ». Nombre d'entre eux ont adopté une attitude sceptique par rapport au rôle des experts dans la recherche de connaissances – arguant souvent que ce qu'ils affirment doit être corroboré par une recherche personnelle ; les candidats ont ainsi eu tendance à les décrédibiliser et à le rabaisser d'emblée, souvent de façon inconsciente. Ils ont souvent confondu 'recherche de connaissances' et 'apprentissage', ignorant ainsi leur rôle dans la production de nouvelles connaissances. Les candidats ont maintes fois souligné le fait qu'un expert pouvait être partial ou malhonnête. Ils ont été peu nombreux à comprendre que ce terme pouvait avoir un sens légèrement différent selon le domaine de la connaissance concerné.

Les meilleurs candidats ont souligné le fait que les experts pouvaient en effet être décrédibilisés lorsqu'ils dépassaient les limites de leurs propres domaines, ou se trouvaient contraints de le faire. Les comparaisons entre les différents domaines de la connaissance ont souvent été fécondes, mais les candidats se sont

souvent montrés disposés à contester leur légitimité en matière d'art, soutenant le droit de chacun à porter des jugements esthétiques en toute indépendance.

3 « Le doute est la clé de toute connaissance » (proverbe persan). Dans quelle mesure cette affirmation est-elle vraie dans deux domaines de la connaissance ?

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

- *Dans quelle mesure les différents domaines de la connaissance intègrent-ils le doute en tant que partie intégrante de leurs méthodes ?*
- *Dans quelles circonstances le doute peut-il fragiliser la construction ou l'acquisition de connaissances ?*
- *Pourquoi la possibilité du doute est-elle nécessaire à la connaissance ?*
- *Du fait que le doute peut être compris comme un manque de preuves convaincantes en faveur d'une assertion, en quoi cela peut-il conduire à une situation dans laquelle l'assertion est étayée de façon convaincante ?*

Ce sujet a été très bien accueilli, mais rarement correctement compris. Quand devons-nous douter et pourquoi ? Quand doit-on s'arrêter de douter et commencer à croire ? Autant de thèmes bien souvent ignorés. Les candidats n'ont que rarement établi la possible distinction entre le *doute* en tant qu'état d'esprit et l'*incertitude* en tant que description du statut d'une assertion. Nombreux sont ceux qui ont soutenu que des personnes comme Copernic ou Gödel ont douté et que cela a joué un rôle important quant aux progrès de la connaissance dont ils ont été porteurs. Les candidats ont généralement ignoré la nature spéculative de telles assertions et, de ce fait, l'utilisation d'exemples historiques de ce type ne s'est pas avérée très efficace.

Les meilleurs sont parvenus à comparer le rôle du doute dans l'acquisition de connaissances à d'autres mécanismes, comme la curiosité ou le simple hasard. En outre, la façon dont le doute a été 'institutionnalisé' dans la méthode scientifique a fréquemment été soulignée, de nombreux candidats citant les vues de Popper et l'idée de falsification scientifique. Les méthodes radicalement sceptiques de Descartes ont souvent été mentionnées mais peu ont su expliquer en quoi celles-ci pouvaient aboutir à la construction de ce qu'aujourd'hui nous acceptons couramment comme des connaissances.

4 Dans quelle mesure avons-nous besoin de preuves pour appuyer nos croyances dans différents domaines de la connaissance ?

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

- *Qu'est-ce qui peut être considéré comme une preuve dans les différents domaines de la connaissance ?*
- *En tant que sujets connaissant, dans quelle mesure devons-nous produire des preuves de nos croyances ?*
- *Comment savoir quand nous disposons d'assez de preuves ?*
- *Quelle peut être la valeur d'une croyance qui n'est pas étayée ?*

Ce sujet a également été bien accueilli. Les candidats n'ont parfois pas su démontrer qu'ils distinguaient entre croyance et connaissance, négligeant ainsi la possibilité que des preuves puissent être utilisées fin d'étayer des croyances fausses ou irrationnelles. Ils ont souvent eu du mal à décrire la nature d'une preuve de façon

clairement articulée avec la question. Certains candidats se sont montrés un peu plus larges d'esprit, admettant que certains concepts, comme par exemple une preuve mathématique, pouvaient effectivement constituer un élément probant. D'autres ont adopté une interprétation plus étroite en limitant la discussion aux preuves empiriques appréhendées directement. Cette approche précédait généralement l'argument selon lequel la science dépend en très grande partie de preuves tandis que la religion semble n'en nécessiter ou n'en proposer aucune.

Les meilleurs candidats ont considéré que les preuves et les croyances allaient main dans la main, ou bien qu'il s'agissait de forces opposées, comme par exemple, lorsqu'une preuve expérimentale se trouve en conflit avec une théorie scientifique bien établie (croyances). La quantité, la qualité et l'origine d'une preuve peuvent toutes constituer des facteurs qui agissent sur la décision de modifier ou non des croyances existantes. De nombreux candidats ont traité le concept de paradigmes dans les sciences et ont examiné dans quelle mesure ce modèle correspondait aux activités dans d'autres domaines de la connaissance.

5 Dans quelle mesure les différents domaines de la connaissance sont-ils définis par leur méthodologie plutôt que par leur contenu ?

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

- *Dans quelle mesure la nature d'une discipline académique demeure-t-elle constante (en termes de contenu et de méthodologie) ?*
- *Dans quelle mesure la méthodologie d'une investigation limite-t-elle ou détermine-t-elle ses possibles résultats ?*
- *Dans la recherche de connaissances, pourquoi pourrions-nous davantage nous préoccuper du processus que du résultat ?*
- *Existe-t-il toujours une distinction claire entre contenu et méthodologie ?*

Ce sujet a été particulièrement mal accueilli. Il semble que certains candidats n'avaient aucune idée de la façon de le traiter et ne sont pas allés plus loin d'une simple approche descriptive de ce que chaque domaine de la connaissance pourrait avoir comme objet.

L'on a cependant remarqué quelques réponses subtiles de la part de candidats qui ont réfléchi aux implications d'une réponse positive à la question posée dans le sujet – c'est-à-dire que les domaines de la connaissance pourraient être appréhendés comme des façons de considérer le monde sous différents angles et que les assertions qu'ils émettent pourraient fortement dépendre des activités dans lesquelles s'engagent ceux et celles qui les pratiquent.

6 « Il n'y a pas de distinctions absolues entre ce qui est vrai et ce qui est faux ». Discutez cette assertion.

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

- *Dans quelle mesure la vérité existe-t-elle dans chaque domaine de la connaissance, et ce, que nous le reconnaissons ou non ?*
- *Dans quelle mesure la connaissance dépend-elle du fait qu'il existe des distinctions absolues entre ce qui est vrai et ce qui est faux ?*
- *Comment savoir quelle méthodologie appliquer afin de distinguer entre ce qui est vrai et ce qui est faux ?*

- *Quelle est la relation entre la vérité d'une assertion et le fait de posséder la connaissance ?*

Ce sujet a été très bien accueilli. De nombreux candidats l'ont interprété comme portant sur la 'vérité absolue' plutôt que sur les 'distinctions absolues' ; du fait de cette erreur, il leur a été bien plus difficile de répondre de façon appropriée ainsi que d'expliquer quelle était la différence entre 'vérité' et 'vérité absolue'. Souvent, les candidats se sont servis de la citation contenue dans la question en tant que point de départ pour évoquer le relativisme et les assertions selon lesquelles il nous est impossible de jamais connaître quelque chose de façon certaine ; de ce fait, ils se sont souvent empêtrés dans différentes définitions du mot 'vérité', et n'ont donc pas pu mener une analyse pertinente.

Les meilleurs candidats ont bien reconnu les différences entre les différents types de connaissances issues des divers domaines et ont fait état de la possibilité que la certitude puisse exister là où nos facultés ont du mal à l'appréhender.

7 Comment peut-on se rendre compte des progrès réalisés dans la recherche de la connaissance ? Considérez deux domaines différents de la connaissance.

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

- *Existe-il des critères universels viables qui permettraient de mesurer les progrès réalisés et qui pourraient s'appliquer à tous les domaines de la connaissance ?*
- *Dans quelle mesure les avancées réalisées dans un domaine de la connaissance sont-elles proportionnelles à sa valeur ?*
- *Quels sont les modes de la connaissance les plus utiles pour mesurer ces progrès ?*
- *Quels sont les problèmes associés au progrès dans les divers domaines de la connaissance ?*

Encore un sujet qui n'a pas été bien accueilli. Les candidats les plus faibles ont eu tendance à rédiger des comptes-rendus descriptifs des avancées elles-mêmes plutôt que d'explorer les façons qui permettraient de les reconnaître. Ainsi, de nombreux essais ont-ils présenté une relation de l'histoire de la science, faisant souvent référence à ses conséquences technologiques ou agricoles, sans se rendre compte de façon explicite que ces applications pourraient elles-mêmes être utilisées afin de mesurer les progrès. L'histoire, les arts et l'éthique ont souvent été négligés au prétexte de leur nature non-progressive, une fois encore sans appliquer d'analyse rigoureuse afin d'étayer cette position.

Les meilleurs candidats ont souligné la probable nécessité d'un mode de calcul externe, qui pourrait être appliqué aux domaines de la connaissance en question.

8 « L'art est un mensonge qui nous rapproche de la vérité » (Pablo Picasso). Évaluez cette assertion par rapport à une discipline artistique spécifique (par exemple les arts visuels, la littérature ou le théâtre).

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

- *Quels types de vérités les arts sont-ils capables d'exprimer ?*
- *Dans quelle mesure la réflexion que peut induire l'appréciation d'une œuvre d'art dépend-elle des intentions de l'artiste ?*
- *Que pourrait signifier une 'vérité artistique' ?*

- *Que pourrait signifier un 'mensonge' dans le contexte d'une œuvre d'art ?*

Ce sujet a été très bien accueilli, particulièrement par les candidats très intéressés par les arts. Cet intérêt les a parfois quelque peu éloignés d'un engagement direct avec les problèmes de la connaissance pertinents ; parfois leurs réponses s'apparentaient davantage à un essai sur la littérature mondiale ou à une série de commentaires sur les arts visuels. Il convient de souligner ici que les mêmes critères d'évaluation s'appliquent aux réponses pour l'ensemble des sujets imposés et que les questions qui font spécifiquement référence à un domaine du programme de TdC exigent toujours, par exemple, d'adopter une même méthode comparative. Le fait que cette question demandait aux candidats de se concentrer sur une forme d'art en particulier a souvent été négligé, et ceux-ci ont souvent parcouru le domaine des arts de façon plus générale. Les candidats qui ont opté pour des formes d'art non proposées dans la question ont généralement moins bien réussi leurs essais que les autres. De nombreux élèves ont compris le mot 'mensonge' comme signifiant 'tromperie', ignorant ainsi la possibilité d'explorer la possibilité d'une mystification de la part de l'artiste.

Cette question a cependant suscité quelques réponses très subtiles ; en particulier, la relation entre l'art et la vérité a parfois été comparée avec intelligence avec celle d'autres domaines de la connaissance. Certains candidats ont mis l'accent sur divers contre-arguments, allant du point de vue selon lequel l'art, en tant que représentation, nous éloignait d'autant de la vérité, jusqu'à une réflexion sur la valeur du réalisme artistique.

9 Discutez les rôles du langage et de la raison en histoire.

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

- *Dans quelle mesure est-il possible ou souhaitable d'éviter d'employer un langage chargé de valeurs lorsque l'on écrit l'histoire ?*
- *Dans quelle mesure l'usage de la raison peut-il nous rapprocher de la vérité historique ?*
- *Dans quelle mesure l'usage du langage en histoire influe-t-il sur notre compréhension du passé ?*
- *Dans quelle mesure l'usage du raisonnement historique dépend-il du langage utilisé par l'historien ?*

Ce sujet a été relativement bien accueilli, tout en égarant certains candidats, sans doute du fait de sa formulation d'une simplicité à la fois trompeuse et conforme à la terminologie coutumière de la TdC. Il convient ici de rappeler aux candidats que les questions courtes qui contiennent des termes couramment utilisés dans les cours de TdC peuvent finalement s'avérer ne pas être les plus simples à répondre ou peuvent nécessiter une réflexion et une déconstruction attentives. Étant donné que l'histoire est un des domaines de la connaissance reconnu dans le programme TdC, nous avons été surpris de constater que de nombreux candidats ont interprété ce mot comme signifiant uniquement une 'séquence d'événements' en général. Une telle approche ne leur a pas permis de saisir la véritable orientation de la question.

Les meilleurs candidats ont su établir des distinctions utiles, telles que celle entre l'utilisation du langage en tant que 'matière brute' de l'histoire et en tant que moyen d'enregistrer les récits historiques. De telles réponses ont su dépasser la simple et vague équation entre raison et sens commun, pour examiner les différents types de logique que les historiens peuvent utiliser avec profit dans leurs activités professionnelles.

10 Un modèle est une représentation simplifiée d'un aspect du monde. De quelles manières les modèles peuvent-ils favoriser ou freiner la recherche de la connaissance ?

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

- *Lors de l'élaboration d'un modèle, comment savoir quels aspects du monde inclure et lesquels ignorer ?*
- *Quels aspects du monde se prêtent-ils le mieux à une représentation modélisée ?*
- *Comment de nouvelles connaissances sont-elles acquises au moyen de modèles ?*
- *Du fait qu'un modèle est faux, stricto sensu, comment pourrait-il nous mener à une connaissance, celle-ci étant traditionnellement conçue comme vraie ?*

Ce sujet n'a pas été particulièrement bien accueilli mais il a cependant donné lieu à quelques excellents travaux. Malheureusement, certains candidats n'ont pas pris le temps d'examiner attentivement quels types de modèles les aideraient à répondre à la question ; de ce fait, ils ont fait appel à une vaste palette d'instruments (voire, à certains domaines de la connaissance dans leur intégralité) qui peuvent certes être généralement considérés comme semblables à des modèles, mais qui ne leur ont cependant pas permis de proposer ou d'étayer de réflexions pertinentes. Cette absence de recherche conceptuelle quant au sens du mot 'modèle' a été à l'origine de réponses superficielles. Généralement, les candidats n'ont pas perçu le fait qu'une simplification ne constituait pas nécessairement un modèle, ni que celui-ci pouvait être une représentation simplifiée sans pour autant être nécessairement simple. Certains candidats ont utilisé le mot 'modèle' comme synonyme du mot 'théorie'.

Les meilleurs candidats ont souvent établi des distinctions entre les modèles 'physiques' et les modèles 'conceptuels', ce qui leur a permis de dépasser les habituels exemples du globe terrestre ou des cartes géographiques. Les élèves ont en général préféré défendre l'idée selon laquelle les modèles étaient utiles pour la recherche de la connaissance, plutôt que limitatifs.

Remarques générales

Le principal objectif de ce rapport est de signaler les points faibles dans les travaux des candidats afin de pouvoir les minimiser lors des futures sessions. Il est cependant souhaitable et nécessaire de signaler les meilleurs essais qui ont été lus et appréciés cette année. Un réviseur superviseur a fait remarquer : « Comme toujours, la lecture de certains essais personnels, d'une grande finesse, m'a procuré bien du plaisir. L'intelligence et la perspicacité de certains élèves ne cessent de m'étonner... »

Malheureusement aussi, certains examinateurs ont dû nous faire part de leur frustration devant certains travaux et réfléchir aux causes de leur faiblesse. L'un d'eux nous précise : « Il semblerait que, dans le cas d'un grand nombre d'essais, l'enseignant n'ait pas accordé au travail de ses élèves ne serait-ce qu'un regard furtif. » Un autre ajoute : « Les réponses de nombreux candidats indiquent une absence de supervision active de la part des enseignants en ce qui concerne le développement des compétences extrêmement complexes requises pour les essais analytiques de la TdC. » Ce n'est pas tant la présence d'erreurs et de faiblesses dans les travaux présentés qui ont incité les examinateurs à réagir ainsi dans leurs rapports mais plutôt le fait qu'un grand nombre d'entre elles auraient facilement pu être évitées. **Les enseignants jouent un rôle essentiel** pour enseigner aux candidats comment rédiger un bon essai, tout en leur laissant une marge d'indépendance intellectuelle assez vaste. Un tel rôle n'est possible que lorsque le cours de la TdC a été correctement dispensé. Certains essais ne font état que de peu de TdC, voire d'aucune, ce qui est particulièrement inquiétant. Par contre, il est évident que l'expérience que certains élèves ont retirée de leur cours de la TdC a été très enrichissante.

Comme on peut le voir sur le tableau de la page 1, dans cette discipline, les essais peuvent être rédigés dans **cinq langues**. L'on n'a noté quelques essais d'excellente qualité, bien que peu nombreux, en français et en

espagnol. À l'autre extrême, les examinateurs de ces deux langues se sont inquiétés de constater que certains candidats qui ont suivi le programme de la TdC dispensé en français et en espagnol semblaient n'avoir que peu de notion de la nature de la TdC et quasiment aucune idée de ce qu'exige un essai dans cette matière. Selon les mots d'un examinateur francophone : « En lisant les essais TdC dans ma langue, je me trouve parfois face à des élèves apparemment tout à fait intelligents, réfléchis et qui savent s'exprimer, et qui auraient pu faire un excellent travail s'ils avaient été correctement orientés. Malheureusement, il semblerait que leur enseignant n'ait pas 'adhéré' à la TdC. » Certains essais donnent l'impression que quelques commentaires stratégiques peu nombreux sur les brouillons (ce qui est explicitement encouragé) auraient suffi pour signaler certaines faiblesses évidentes. Plusieurs examinateurs hispanophones ont indiqué que l'orientation philosophique académique de nombreux essais a conduit les candidats à ne pas établir de liens ni de comparaisons entre les domaines de la connaissance en particulier, mais également entre ses différents modes. Ils se sont ainsi aperçus que, parfois, la TdC semblait être perçue comme un simple véhicule pour l'expression des théories de grands penseurs, ce qui ne permet pas au sujet connaissant d'exprimer son propre point de vue ni de réfléchir au sujet imposé. Les enseignants doivent se demander ce qu'ils attendent que leurs élèves retirent du cours et aux moyens de réaliser ces objectifs. Nous devons ajouter que les enseignants de la TdC en français et en espagnol ne disposent pas de l'impressionnante quantité de ressources disponibles en anglais ; nous les encourageons donc à davantage utiliser le CPEL afin de partager leurs compétences.

Même s'il reste encore beaucoup à faire en ce domaine, il semble que les candidats de certains établissements aient bien intégré diverses notions concernant la nature des **problèmes de la connaissance**. Un examinateur nous met cependant en garde : « Il semblerait que de nombreux élèves se soient dorénavant engagés dans un exercice consistant à générer des problèmes de la connaissance de façon 'gratuite', c'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore véritablement en mesure d'identifier ceux qui ont une véritable pertinence, ni d'expliquer leur rapport avec le sujet imposé. » S'il est gratifiant de constater que les candidats considèrent bien les problèmes de la connaissance comme le concept central du cours, il est tout aussi important de s'assurer que ceux qui sont reconnus ou formulés ne prennent pas le pas sur le sujet imposé lui-même. En essayant de définir les problèmes de la connaissance pertinents à la question, certains candidats la reformulent et en changeant l'orientation, voire, dans les cas les plus extrêmes, la modifient totalement. Malgré ces tendances générales, de nombreux élèves n'ont présenté que des problèmes de la connaissance qui, essentiellement, n'étaient qu'une des paraphrases de la question posée. Bien souvent, ils se sont limités à une démonstration de l'affirmation contenue dans les énoncés (par exemple, la citation de Picasso de la question n°8), rédigeant ainsi des travaux qui ne permettaient que rarement de considérer de contre-arguments.

Afin d'éviter un discours purement abstrait, l'on encourage les candidats à traiter chaque fois que possible les **modes de la connaissance** dans le contexte de ses différents domaines ou en faisant appel à des exemples concrets. Le fait de les considérer indépendamment les uns des autres, ou sans faire référence à des connaissances établies, aboutit souvent à émettre des assertions anecdotiques et peu sophistiquées et à proposer des exemples hypothétiques et irréalistes, ce qui n'ajoute pas grand-chose à la bonne compréhension de l'apprentissage et de la connaissance.

En ce qui concerne les **domaines de la connaissance**, le traitement de l'histoire dans les essais de la TdC continue de préoccuper les examinateurs. De nombreux élèves considèrent qu'elle signifie 'tout ce qui a eu lieu dans le passé', et non comme une discipline à part entière. Ainsi, trop souvent, ils la décrivent comme une matière presque totalement subjective, pratiquée par des spécialistes qui ne sont guère plus que des menteurs, si totalement immergés dans leurs propres cultures qu'ils sont incapables d'apprécier la valeur d'interprétations autres que les leurs. Dans ce domaine, les exemples proposés sont souvent trop généraux et

hypothétiques (p. ex. les réflexions opposées d'historiens britanniques et allemands anonymes sur la 2^e Guerre mondiale, celles d'historiens russes et américains sur la Guerre froide, tout aussi anonymes). Dans bien des cas, les personnes censées avoir de tels points de vue biaisés ne sont d'ailleurs pas du tout des historiens, mais plutôt de simples hommes politiques, voire le grand public en général. Il serait souhaitable que les enseignants fournissent à leurs élèves davantage d'orientations et ceux-ci seraient bien inspirés de s'efforcer de dépasser ces simples clichés, aussi communs que faux.

En ce qui concerne les mathématiques, il convient de répéter ici que nombreux sont les candidats qui continuent d'affirmer que les propositions mathématiques sont généralement justifiées empiriquement – de sorte que l'on peut prouver que $1 + 1 = 2$ tout simplement en modifiant la position de quelques pommes. Ils devraient pourtant comprendre, à partir de leur propre expérience mathématique, que la plupart de ces connaissances (matrices, fonctions, groupes, ensembles) ne peuvent être justifiées de cette façon et que même dans le simple cas du $1 + 1 = 2$, la 'preuve' donnée au moyen de pommes ne concerne que ces fruits et non les nombres eux-mêmes. De plus, certains élèves, qui font pourtant preuve d'une compréhension plus poussée des mathématiques et qui réalisent sa nature axiomatique, ne parviennent pas à distinguer correctement ou clairement entre ce qui est axiomatique et ce qui ne l'est pas.

Il semble que, trop souvent, les domaines de la connaissance sont traités en fonction de leur position sur une échelle continue qui irait de la certitude à l'incertitude (à ses deux extrémités), ou bien encore qui irait d'une connaissance objective à une connaissance subjective. Ainsi, des conclusions simplistes et limitées sont-elles tirées lorsque l'on situe les domaines de la connaissance sur une telle échelle, en se basant sur leurs assertions factuelles, tandis que les énoncés de valeurs ne sont pas considérés comme une part importante des systèmes de croyance et de connaissance de chaque domaine. Les énoncés qui font référence au monde spirituel et à la religion peuvent également avoir leur place dans la TdC. C'est d'ailleurs ce que précise le Guide qui souligne que l'un des objectifs de la TdC est d'encourager à 'une prise de conscience des hypothèses personnelles et idéologiques, notamment celles des participants eux-mêmes'. Bien que la religion soit absente du diagramme traditionnel de la TdC, l'on ne décourage pas les élèves à considérer la question de sa nature, dans la mesure où leur approche reste fondée dans une perspective de la TdC. Cependant, et comme c'est le cas avec l'éthique, les candidats trouvent ce domaine bien difficile et font souvent recours à des généralisations stéréotypées au sujet des religions et des croyances religieuses, ou bien à un traitement superficiel du conflit entre science et religion.

Les examinateurs se sont plaints du trop grand nombre d'essais d'où les **exemples** illustratifs étaient (a) absents, ou (b) de nature hypothétique et donc peu convaincants (un enfant qui touche un poêle brûlant, un mendiant qui décide de voler de la nourriture, un animal domestique qui doit être euthanasié), ou (c) qui n'allaient pas plus loin que ceux trop fréquemment avancés (la forme de la Terre, la théorie héliocentrique, Copernic et Galilée, Newton et sa pomme, les cygnes noirs d'Australie, le ciel et sa couleur bleue, le Big Bang, Darwin et la Genèse, $1+1=2$, Hitler, les Juifs et l'Holocauste, la Joconde et Guernica, Pluton qui perd son statut de planète, etc.). Un réviseur superviseur a fait remarquer : « Ce n'est pas que des exemples tels qu'Hitler et l'Holocauste, etc. soient de 'mauvais' exemples en soi, mais le problème c'est la façon de les construire. » La valeur de tout exemple varie en fonction du contexte dans lequel il est utilisé, et ceux dont il a été question ci-dessus sont souvent utilisés à la légère, souvent sans accorder assez d'égard à leur **exactitude factuelle**. Un examinateur a posé cette question : « Est-ce qu'au Moyen-âge les gens croyaient que la Terre était plate ? Si tel est le cas, veuillez me donner une référence précise. De plus, Christophe Colomb n'a pas prouvé que la terre soit ronde ! » Il convient ainsi de prêter attention à la plage de notes du critère D qui fait référence à l'exactitude.

En outre, en utilisant des exemples aussi communs, de nombreux candidats semblent ignorer une grande partie du potentiel de leur propre héritage. Un autre examinateur superviseur a fait ce commentaire : « Il est

triste de constater qu'il existe un véritable divorce entre une grande partie de la TdC et la sagesse et les connaissances locales ; c'est ce qui ressort des exemples et des discours qui continuent de privilégier les contributions de la Grèce et de l'Occident, alors qu'il s'agirait plutôt de reconnaître celles de toutes les traditions intellectuelles, ce qui serait la preuve d'un état d'esprit véritablement international ou mondial. » Il convient ainsi s'encourager les élèves à réfléchir davantage aux applications des problèmes de la connaissance en fonction de leurs propres contextes culturels. Il leur sera ainsi possible d'évaluer leurs propres **points de vue** par rapport au sujet imposé.

Les examinateurs signalent que, bien souvent, la **qualité de l'analyse** (C) est le critère selon lequel il leur est le plus difficile d'attribuer des notes élevées. Les candidats doivent être avertis des pièges inhérents aux approches excessivement descriptives ou spéculatives. Certains essais manquent de contre-arguments efficaces ; on en trouve parfois dans certains, mais ils sont mal exprimés et n'apparaissent que comme de simples contradictions plutôt que comme une véritable exploration de points de vue alternatifs. Les candidats doivent être attentifs à la façon dont ils introduisent de telles comparaisons. La dimension métacognitive de la TdC constitue le cœur même du cours et l'on doit encourager les élèves à prendre du recul par rapport à leurs propres arguments afin de saisir pleinement les éventuelles implications de leurs assertions.

Des nombreux candidats sont encore tentés d'utiliser les **définitions des dictionnaires** afin de préciser le sens des mots trouvés dans les sujets imposés. Généralement, ces définitions sont ensuite ignorées dans le reste de l'essai et de ce fait ne lui ajoutent aucune valeur. Il faut à nouveau souligner ici que cette façon de se servir des dictionnaires a pour effet de mettre un terme à la discussion et à l'analyse conceptuelle au moment le plus opportun pour les lancer, c'est-à-dire dans la partie initiale de l'essai. Par exemple, plutôt que de rechercher à établir une définition du mot 'connaissance' au moyen d'une phrase toute faite dès le paragraphe d'introduction d'un essai, au risque que le restant n'ait aucune pertinence, une meilleure stratégie consisterait à indiquer ce que l'on entend par là, en en donnant des exemples et en précisant qu'une définition abstraite et 'fermée' serait hors sujet. À l'époque de l'Internet, l'accès instantané aux **citations** est trop tentant pour de nombreux candidats. Ainsi, selon un examinateur : « Un trop grand nombre d'élèves continuent de 'saupoudrer' leur texte de citations extraites de sites web spécialisés, souvent sans en citer les sources, et presque toujours sans qu'elles n'y aient de véritable fonction. » L'on doit également recommander aux candidats d'éviter de rédiger des **notes de bas de page** interminables pour discuter longuement des termes, concepts ou exemples. Elles apparaissent habituellement comme une stratégie permettant de contourner la limite de mots autorisés et les examinateurs n'ont pas à les lire.

De nombreux candidats semblent éprouver des difficultés avec la **structure globale de l'essai**. Il convient de veiller au bon développement d'un argument ainsi qu'à la longueur des paragraphes. Un grand nombre d'examineurs se sont plaints que les candidats ne respectaient pas l'exigence de **remerciements** dans leurs essais et qu'ils étaient nombreux à ne donner aucune référence ni citation ; certains autres ont de plus rajouté de vastes bibliographies, sans aucune relation évidente avec le contenu de l'essai. L'on rappelle ici aux candidats et à leurs enseignants que les références à des sources en ligne doivent en préciser les dates d'accès.

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

Les procédures administratives

Il est demandé aux établissements de respecter les exigences suivantes afin de contribuer au bon déroulement du processus d'évaluation :

- Veiller à ce que les candidats utilisent des interlignes d'au moins 1,5 et une taille de police d'au moins 12
- N'utiliser que des polices 'standard' telles que Times New Roman ou Arial
- Utiliser les marges par défaut, sans y rajouter de bordures
- Recopier le sujet imposé au tout début de l'essai comme précisé sur la liste
- Prendre bien note du nombre limite de mots imposés pour l'essai TdC – le décompte de mots exact doit être indiqué lors du téléchargement.

Pour une raison ou une autre, cette année, davantage d'essais que d'habitude ont été renvoyés sur des sujets non imposés pour les sessions actuelles. Cela risque d'avoir des conséquences désastreuses sur les notes des candidats. Il est instamment demandé aux coordonnateurs, aux enseignants et aux élèves de ne travailler qu'en se basant sur la liste correcte.

Pour les sessions de novembre 2011 et de mai 2012, il n'y aura qu'une seule liste de dix sujets. À partir de la session de novembre 2012, il y aura une liste unique de six questions pour chaque session d'examen. Les candidats de novembre et ceux du mois de mai pourront ainsi bénéficier de conditions parfaitement équitables ; de plus, cela permettra aux examinateurs de disposer de plages de notes pour chaque question, ce qui leur sera très utile lors du processus d'évaluation en ce que cela viendra renforcer les attentes liées à la TdC tout en évitant certaines incertitudes et questions récurrentes.

L'exposé

Seuils d'attribution des notes finales par composante

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

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

Ce qui suit reprend (et répète parfois) en grande partie ce qui a déjà été écrit dans les précédents rapports pédagogiques, du fait que, cette année encore, les points faibles que les vérificateurs ont observés dans les exposés étaient très semblables à ceux constatés lors des sessions précédentes. Bien souvent, ils étaient plutôt le fruit de mauvaises orientations des enseignants plutôt que d'une absence d'effort de la part des candidats. Il est donc essentiel que les enseignants lisent les commentaires ci-dessous afin de s'assurer qu'eux-mêmes, comme leurs élèves, évitent les malentendus persistants quant à la nature de l'exposé TdC.

Les formulaires

Les coordinateurs et les enseignants doivent veiller à ce que les formulaires de l'actuel Manuel de procédures sont utilisés pour l'administration de l'exposé TdC :

Le formulaire TK/PPD demande aux élèves :

- de préciser le titre de leur exposé
- d'indiquer la situation concrète à laquelle il est fait référence
- de démontrer que le problème de la connaissance est bien lié à cette situation concrète et de l'exprimer sous la forme d'une question
- de présenter un plan de l'exposé prévu.

Le formulaire TK/PMF exige la présence des éléments suivants :

- le titre de l'exposé
- sa durée (en minutes)
- l'autoévaluation de chaque candidat
- l'authentification de l'exposé de la main du candidat – son nom et sa signature doivent y figurer
- l'évaluation effectuée par l'enseignant
- l'authentification de l'exposé par l'enseignant – son nom et sa signature doivent y figurer.

Une fois encore, cette année a été marquée par de sérieux problèmes d'ordre administratif. Certains établissements utilisent encore des formulaires extraits de Manuels de procédures périmés, ce qui est très gênant et ne permet pas au vérificateur de disposer de certaines informations importantes. Ceci risque d'avoir une incidence négative sur son évaluation. En outre, certains établissements envoient l'ensemble des exposés et des formulaires, laissant au vérificateur le soin d'effectuer lui-même le travail de sélection, ce qui n'est pas une procédure correcte. Certains nous signalent d'ailleurs que, parfois, les formulaires TK/PPD semblent avoir été remplis une fois l'exposé effectué, et que plusieurs formulaires TK/PMF ne contenaient aucun commentaire des candidats ou des enseignants. La durée des exposés n'est parfois pas précisée ou ne correspond pas à la réalité. Veuillez vous référer à l'annexe pour y trouver les procédures correctes de communication des échantillons d'exposés.

Questions concernant l'évaluation

On rappelle ici aux enseignants le double rôle des exposés dans le cadre de la TdC. Si, pour la TdC, il s'agit d'une exigence d'évaluation sommative officielle, ils constituent également une opportunité formative qui permet aux candidats de contribuer concrètement au cours TdC auquel ils participent en y présentant leur propre 'leçon'. Ils devraient également être une incitation supplémentaire à assurer une planification des plus efficaces, de façon à ce que les autres élèves puissent également en tirer parti.

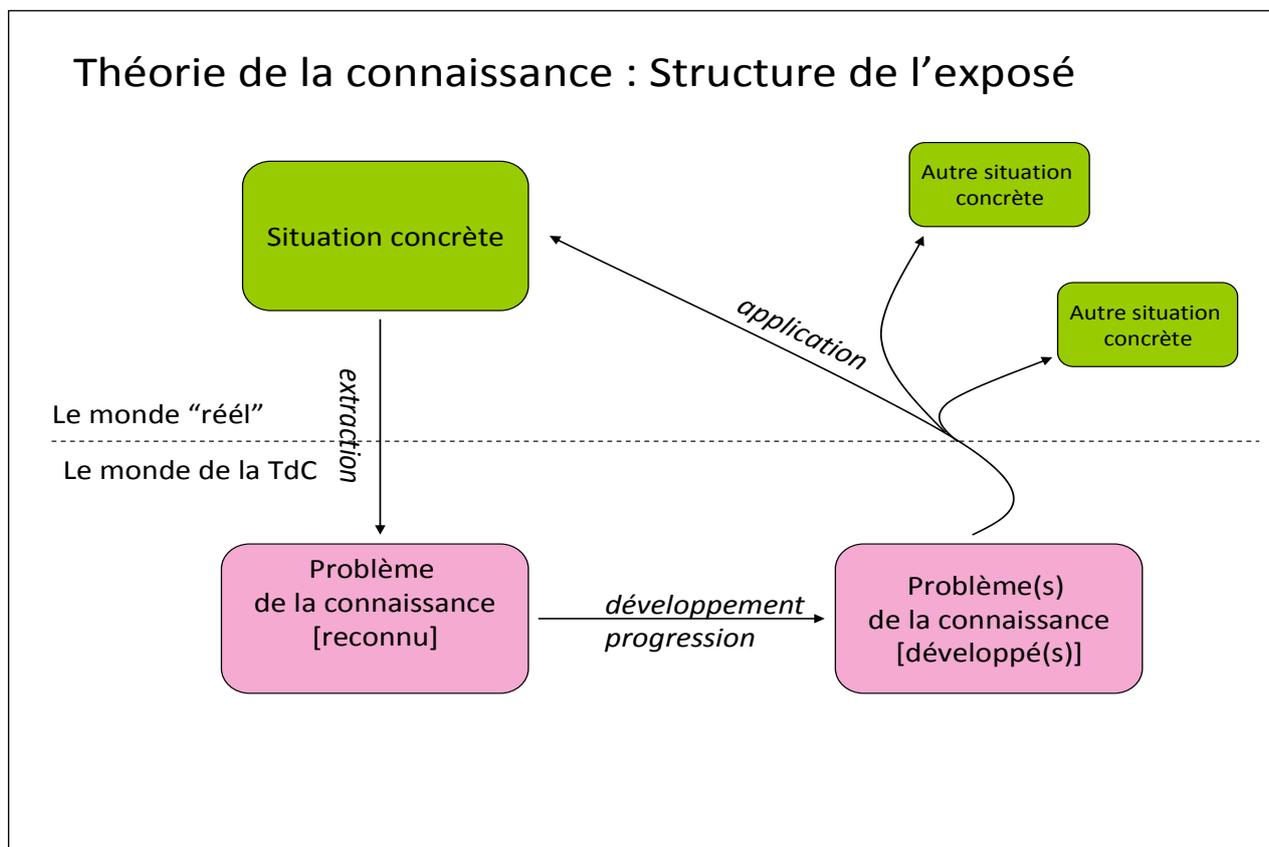
Selon l'équipe de vérification, il semblerait que certains établissements ne comprennent toujours pas exactement les objectifs d'un exposé TdC. Cela pourrait être dû soit à l'absence d'instructions soit à des consignes erronées de la part des enseignants. Les rapports continuent d'évoquer le cas d'exposés de qualité très médiocre, notés de façon très généreuse par les enseignants. Un vérificateur a écrit : « Un nombre trop

important d'exposés étaient descriptifs et contenaient une grande quantité de textes ou de clips vidéo de trop longue durée. Il nous reste encore beaucoup à faire pour bien faire comprendre qu'un exposé constitue un moyen de relier le 'monde réel' à celui de la TdC... Malheureusement rares sont ceux qui s'avèrent convaincants et qui donnent un sens de progression relativement à un problème de la connaissance... De plus, la plupart des exposés que j'ai vérifiés ne faisaient preuve que de bien peu de pensée critique en matière de connaissance. » Certains des candidats qui avaient fait l'effort de formuler un problème de la connaissance l'ont ensuite ignoré durant toute la durée de leur exposé. Un autre vérificateur se plaint en ces termes : « Le principal problème continue d'être le fait que les exposés prennent la forme de simples rapports descriptifs sur des sujets peu pertinents par rapport aux problèmes de la connaissance, qui sont ainsi ignorés et mal compris. » Un autre encore : « J'ai bien du mal à croire que les établissements utilisent vraiment l'incroyable quantité de documents que l'IB met à leur disposition, depuis la publication 'Comprendre les problèmes de la connaissance' (sur le CPEL) jusqu'aux échantillons d'exposés (sur le CPEL), en passant par les rapports des examinateurs depuis 2008 (sur le CPEL) et le document sur ce thème préparé par l'IB (voir le Magasin de l'IB). »

Pour résumer, le juste équilibre entre la situation réelle et le problème de la connaissance qui est au cœur de l'exposé n'est souvent pas encore réalisé. Cela explique pourquoi, bien souvent, les vérificateurs ont été contraints d'abaisser les notes des évaluations effectuées par les enseignants sur leurs propres élèves. Les vérificateurs sont inquiets de constater que, souvent, les élèves ont consacré bien des heures et des efforts à leurs exposés, mais sans grand effet, les résultats restant presque entièrement descriptifs et dénués de toute analyse. Il s'agit ici d'un problème de *pertinence*, c'est-à-dire que les exposés ne se sont pas correctement polarisés sur les *problèmes de la connaissance*. Une fois encore, il est ainsi très vivement recommandé aux établissements de se référer à la récente publication de l'IB, 'Comprendre les problèmes de la connaissance' (disponible sur le CPEL). Si les candidats parvenaient à structurer leurs exposés autour de problèmes de la connaissance, comme le précise ce document, ce problème de *pertinence* pourrait être évité.

Nous ne le répéterons jamais assez : **un exposé TdC N'EST NI un travail de recherche descriptif NI un « rapport » d'études sociales ni une « monographie » portant sur un thème d'intérêt général**. Si les exposés ne se polarisent pas sur les problèmes de la connaissance, ils n'obtiendront pas beaucoup de crédits selon les critères d'évaluation (il est quasiment certain que les 'projets de recherche' n'obtiendront aucun crédit pour les critères A et B, et, très vraisemblablement, une note très faible pour le critère D). Il *peut* en effet s'agir d'*excellents* exposés, mais de très mauvais *exposés TdC*.

Essentiellement, un exposé TdC doit prendre la forme d'un dialogue analytique entre deux niveaux de discours. C'est ce que montre le diagramme sur la page suivante :



Ces deux niveaux représentent les expériences de l'élève 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, celle hors de la salle de classe.

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

Afin d'aider les élèves et les enseignants à comprendre cette structure, le formulaire TK/PPD exige désormais que la situation concrète **et** le problème de la connaissance qui en a été extrait soient mieux documentés par écrit. Le formulaire TK/PPD exige également que l'exposé porte un titre. Celui-ci joue le rôle d'un résumé sommaire pouvant être utilisé dans le cadre d'un catalogue d'exposés publié pour usage interne ; il pourrait également figurer sur les DVD, ce qui permettra aux vérificateurs d'identifier plus facilement chacun des travaux.

En outre, il est fortement recommandé que, lors de la phase de planification, les candidats construisent un diagramme comme celui ci-dessus, adapté à la nature individuelle de l'exposé prévu. Dans l'idéal, un tel diagramme devrait se retrouver au verso du formulaire TK/PPD, encourageant ainsi une exploration analytique de problèmes de la connaissance, ce qui permettra à l'élève d'obtenir des notes élevées.

Les 'couples' suivants de situations réelles et de problèmes de la connaissance sont proposés pour illustrer le type de relation qui peut être établi entre eux. Dans chaque cas, l'exposé est un exposé réel mais, parfois, la formulation exacte de la situation et/ou de la problématique a été modifiée, et ce afin de rendre plus claire l'intention recherchée :

Situation concrète : Une exposition controversée dans une galerie d'art

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure les limites de l'art sont-elles définies par la moralité ?

Situation concrète : Une assertion dans un manuel de biologie selon laquelle les mésosomes ne sont pas de véritables structures bactériennes

Problème de la connaissance : Comment être certains que les preuves scientifiques obtenues au moyen de la technologie sont authentiques ?

Situation concrète : Une réforme visant à faire de l'histoire une matière scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure doit-on classer les disciplines scolaires en fonction de leur utilité ?

Situation concrète : L'utilisation d'un test de personnalité pour évaluer les élèves d'une classe

Problème de la connaissance : Quelles sont, dans les sciences humaines, les forces et les limites de la quantification ?

Situation concrète : Le bombardement de Coventry au Royaume-Uni durant la 2^e Guerre mondiale

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure nous servons-nous de la raison afin d'évaluer deux systèmes éthiques concurrents ?

Situation concrète : Le lien entre le fait de fumer et celui d'avoir des parents fumeurs

Problème de la connaissance : De quelle façon une explication scientifique établit-elle une distinction entre corrélation et causalité ?

Situation concrète : Le décès de Bogon – dernier locuteur de langue Kasabe au Cameroun

Problème de la connaissance : De quelles façons le langage influe-t-il sur notre façon d'interpréter le monde ?

Situation concrète : L'inauguration du Grand collisionneur de hadrons en Suisse

Problème de la connaissance : Quelle est la portée de la méthode scientifique pour établir des vérités ?

Situation concrète : Le Président iranien Ahmadinejad réunit une conférence afin de décider si l'Holocauste a réellement eu lieu

Problème de la connaissance : En histoire, comment établir une distinction précise entre les faits et leur interprétation ?

Situation concrète : L'interdiction de la *burka* et du *niqab* en France

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure est-il possible de distinguer entre les éléments rationnels et les éléments émotionnels d'une prise de décision ?

Situation concrète : Les points de vue conflictuels en matière de réchauffement climatique

Problème de la connaissance : Comment savoir quand nous disposons d'une explication scientifique satisfaisante ?

Situation concrète : Le cas d'un teenager qui a violé une petite fille après avoir visionné une vidéo pornographique sur l'Internet

Problème de la connaissance : Comment distinguer entre une relation de cause à effet et une simple corrélation ?

Sur une note plus positive, un vérificateur a écrit : « Il existe encore un certain espoir que cette tâche soit réalisable... Les présentations en provenance d'un certain établissement ont été admirées du fait de leur orientation claire, de leur précision et de leur façon de traiter avec efficacité les problèmes de la connaissance au moyen de situations réelles. D'emblée, les candidats ont su clairement définir la situation réelle et le problème de la connaissance associé... Ils ont clairement investi énormément d'énergie dans leurs exposés, de surcroît une énergie bien orientée vers le questionnement critique, tout à fait dans l'esprit du cours... »

D'autres aspects de l'exposé TdC doivent à nouveau être répétés :

- Un exposé ne doit pas être simplement lu à partir d'une feuille de papier ; si des fiches et autres aide-mémoire peuvent sans doute avoir leur utilité, ils doivent céder le pas à la nature première de l'exposé TdC qui est avant tout un exercice oral. Pareillement, un orateur qui tournerait le dos à son auditoire afin de lire une grande quantité de texte à l'écran ne mènerait pas son exposé de façon conforme aux objectifs.
- L'exposé doit être une expérience 'en direct' qui offre à l'élève une opportunité de *formation* conforme aux objectifs et qui effectue une contribution significative au cours de la TdC. Il ne doit donc être pas être filmé par l'élève à son domicile ou ailleurs que dans le cadre scolaire. En outre, il ne doit être ni édité ni modifié.

- Si le dialogue avec l'auditoire reste autorisé, il doit être soigneusement planifié et ne pas se substituer à la clarté de pensée de l'orateur. Cette année, certains exposés ont démontré un niveau de préparation de la part des candidats qui ne semble pas aller plus loin qu'une simple présentation du sujet, suivie d'une question posée à la classe, du type : « Et vous, qu'en pensez-vous ? ». La discussion qui suit l'exposé n'est pas considérée comme en faisant partie et ne doit pas influencer sur l'évaluation.
- L'utilisation de films ou de vidéos de YouTube doit également rester subordonnée aux objectifs globaux de l'exposé et ne pas remplacer une authentique réflexion et analyse.
- La durée de l'exposé doit être notée sur le formulaire TK/PMF ; elle doit être conforme aux recommandations données à la page 47 du Guide pédagogique.
- Si les instructions du Guide permettent à des groupes de 5 candidats d'effectuer des exposés communs, un tel nombre aura sans doute un impact sur la logistique et la structure de l'exposé lui-même. Ceux réalisés par des groupes importants sont nécessairement plus longs, ont du mal à capter durablement l'intérêt de l'auditoire et tendent à être fragmentés du fait que chaque élève se voit chargé d'une tâche particulière qui risque de ne pas se trouver réintégrée dans l'ensemble. Par contre, les exposés individuels sont nécessairement extrêmement courts et les candidats doivent bien réfléchir à ce qu'ils seront en mesure de faire dans un si bref laps de temps
- De la même façon qu'un essai sera d'autant plus clair et convaincant qu'il sera bien rédigé, de bonnes compétences orales mettront l'exposé en valeur, même si ces compétences ne sont pas prises en compte dans l'évaluation formelle. Des idées qui ne peuvent être entendues clairement ne peuvent emporter l'adhésion de l'auditoire ni être bien comprises.
- Les principes d'honnêteté intellectuelle doivent être respectés et le besoin de reconnaissance être satisfait et ce, même dans le contexte oral de l'exposé.

Les procédures administratives

Nous devons commencer par remercier l'équipe des 6 vérificateurs qui ont visionné les exposés durant ces sessions. Comme d'habitude, il a été demandé à 5% des établissements qui présentaient des candidats à cette session d'enregistrer tout ou partie des exposés TdC de leurs élèves afin de vérifier la pertinence des notes attribuées par les enseignants pour cette composante du cours soumise à évaluation interne. Certains établissements ont été choisis de façon aléatoire, d'autres du fait des écarts importants constatés entre les résultats obtenus pour les essais et pour les exposés.

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

- les établissements sélectionnés pour la session du mois de mai 2012 **auront été notifiés** au plus tard en août 2010,
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de novembre 2012 **auront été notifiés** au plus tard en février 2011,
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de mai 2013 **auront été notifiés** au plus tard en **août 2011**,

- les établissements sélectionnés pour la session du mois de novembre 2013 **auront été notifiés** au plus tard en **février 2012**.

Les établissements auxquels il aura été demandé de communiquer des exposés pour vérification doivent respecter toutes les exigences précisées dans l'annexe de ce rapport. Dans le cas contraire, les vérificateurs risqueraient de ne pas pouvoir attribuer de notes adéquates, ce qui nuirait à la fiabilité du processus de vérification.

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

Il est demandé aux établissements sélectionnés de nous communiquer (le 15 septembre au plus tard pour les sessions de novembre, et le 15 mars pour celles du mois de mai) les documents de **5 candidats** (ou de tous les candidats si l'établissement n'en compte pas autant). Ils doivent comprendre :

- **les enregistrements des exposés auxquels ces candidats ont participé ainsi que**
- **leurs formulaires TK/PPD et TK/PMF.**

Pour être plus précis :

- **un formulaire TK/PMF doit être inclus dans les documents de chaque candidat faisant partie de l'échantillon, et ce, UNIQUEMENT pour les candidats échantillonnés**
- **un formulaire TK/PPD doit être inclus dans les documents de chaque exposé faisant partie de l'échantillon (un seul formulaire TK/PPD suffira pour les candidats qui participent à un même exposé).**

Le choix des 5 candidats est laissé à la libre appréciation de l'établissement mais, dans la mesure du possible, doit être représentatif de la diversité des notes attribuées aux exposés. Pour cette raison, les établissements doivent éviter d'inclure des exposés de groupe dans leur échantillon, sauf lorsque le faible nombre de candidats rend cette pratique inévitable. Il est évident que l'on ne saurait connaître à l'avance les notes des exposés ; ainsi pourrait-il être nécessaire d'en enregistrer un plus grand nombre que celui qui sera envoyé aux vérificateurs afin de pouvoir proposer une palette de notes représentative. De nombreux enseignants ont réalisé que l'enregistrement de la totalité des exposés leur a permis d'établir de bonnes pratiques pour les sessions ultérieures ; ceux-ci peuvent en effet être d'une grande utilité lors de la phase de préparation.

Il est demandé aux établissements de nous adresser d'enregistrements qu'en format DVD. Nous n'acceptons désormais plus les autres formats (cassettes VHS et caméscope).

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

La vérification de l'évaluation de l'exposé étant effectuée pour chaque candidat, même lorsqu'il a participé à un exposé de groupe, il est essentiel que le vérificateur puisse identifier personnellement tous ceux inclus dans l'échantillon. Les candidats doivent clairement énoncer leur identité au tout début de l'exposé, en s'exprimant lentement et en précisant leurs noms et prénoms (ainsi que leurs numéros si ceux-ci sont connus). Les établissements concernés pourraient recommander à leurs candidats de lire des fiches avec ces informations au début de l'enregistrement afin de faciliter la tâche. Les enseignants doivent également veiller à ce que l'enregistrement débute bien avant que ne soient prononcés les premiers mots.