

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 à nouveau conseillé aux enseignants de se reporter à notre publication « Comprendre les problèmes de la connaissance » (sur le CPEL) qui clarifie le concept essentiel de ce qu'est un 'problème de la connaissance'.

Seuils d'attribution des notes finales par matière

Par rapport à l'année dernière, aucun changement n'a été apporté aux seuils d'attribution des notes :

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

Synthèse statistique

	Novembre 2010	Novembre 2011	% de changement	Mai 2011	Mai 2012	% de changement
Anglais	3 387	3 727	10%	48 143	51 666	7,3%
Français	2	3	50%	613	545	-11,0%
Espagnol	1 562	1 659	6,2%	3 196	3 551	4,8%
Allemand	0	0	0	20	28	40%
Chinois	0	0	0	219	291	32,8
Total des candidats	4 951	5 389	8,8%	52 191	56 081	7,4%

L'essai

Seuils d'attribution des notes finales par composante

Les seuils d'attribution des notes finales par composante n'ont pas changé :

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

Examineurs

Nous remercions les 249 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. Les enseignants qui souhaitent devenir examinateurs peuvent se rendre sur <http://www.ibo.org/informationfor/examiners/> pour de plus amples informations (ils doivent cependant disposer d'une expérience préalable de deux ans d'enseignement de la TdC).

Les procédures administratives

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

- veiller à ce que les candidats utilisent un DOUBLE INTERLIGNE et une taille de police de 12
- n'utiliser que des polices 'standard' telles que Times New Roman, Calibri ou Arial
- utiliser les marges par défaut, sans y rajouter de bordures
- recopier le sujet imposé au tout début de l'essai tel qu'il est formulé sur la liste
- bien prendre note du nombre limite de mots imposé pour l'essai TdC – le décompte de mots exact doit être indiqué lors du téléchargement
- veiller ce que l'essai soit anonyme. La feuille de couverture électronique donne toutes les informations nécessaires.

De très nombreux examinateurs ont fortement insisté sur le premier point : les interlignes simples rendent généralement les essais plus difficiles à lire à l'écran – et donc à noter électroniquement – et il est difficile d'y rajouter des annotations du fait du manque de place. C'est également pour cette raison que les marges doivent être au minimum de la taille par défaut.

Nous avons été déçus de constater qu'un certain nombre d'essais qui nous ont été renvoyés portaient sur des sujets qui ne figurent pas parmi les sujets imposés pour les sessions actuelles. Cela peut avoir des conséquences désastreuses sur les notes des candidats, voire leur valoir une note de zéro. Il est instamment demandé aux coordonnateurs, aux enseignants et aux élèves de ne travailler qu'en se basant sur la liste de sujets correcte.

À partir de la session de novembre 2012, nous proposerons 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

examineurs 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.

Remarques générales

L'un des principaux objectifs 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 distinguer les meilleurs essais qui ont été lus et appréciés cette année. Un de nos réviseurs superviseurs a noté que « les meilleurs essais ont fait preuve d'une grande finesse et intelligence, ainsi que d'une clarté d'analyse et d'une élégance d'expression vraiment remarquables pour des apprenants âgés de 18 ans. ».

Cette année, les examineurs ont exprimé une certaine frustration de constater que certaines faiblesses dans les travaux des candidats auraient facilement pu être évitées. Ils en ont souvent rendu les enseignants directement responsables :

- « il paraît évident que bien souvent l'enseignant n'a pas lu les essais avant leur soumission »
- « dans de nombreux cas, les enseignants semblaient n'avoir donné aux candidats que peu d'instructions sur la construction d'argumentaires ou sur la nécessité de se relire avant de soumettre leur essai »
- « les enseignants doivent mettre l'accent sur le "décryptage" des sujets et s'assurer que leurs élèves connaissent bien et savent utiliser les procédures d'écriture formelles, de façon à rédiger leurs essais de façon efficace »
- « l'on doit vraiment se demander où se situent les enseignants et leurs établissements par rapport à ce processus et comment ils permettent à leurs élèves d'envoyer des essais dans un tel état »
- « un trop grand nombre d'enseignants semblent 'perdus' et ne donnent pas à leurs élèves les conseils nécessaires, ce qui est à l'origine de mauvaises notes voire d'échecs ».

Ce n'est pas tant la présence d'erreurs et de faiblesses dans les travaux présentés qui ont incité les examineurs 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 demande aux établissements qui ne participent que depuis peu au Programme du diplôme d'accorder une attention toute particulière aux exigences de l'essai TdC. En effet, quelques-uns de leurs candidats ont présenté des essais

démontrant une méconnaissance quasi-totale des impératifs qui s'y appliquent et de la nature de cette matière. Ceci est peut-être dû au fait qu'ils ont préparé leur cours en 'collant' de trop près à une tradition philosophique locale en matière d'enseignement – comme on a pu le constater avec certains essais rédigés en espagnol – plutôt que de considérer la véritable nature de la TdC, qui n'est pas un cours d'épistémologie mais un cours sur la « Théorie de la connaissance », propre à l'IB. Les enseignants doivent sans cesse se demander ce qu'ils attendent que leurs élèves retirent du cours et aux moyens de réaliser ces objectifs. Il est instamment demandé aux établissements qui obtiennent de mauvais résultats dans cette matière d'investir dans quelques-unes des initiatives de développement professionnel que nous proposons actuellement, et en particulier nos ateliers virtuels ou ceux en face à face, animés par des spécialistes expérimentés.

S'il reste encore beaucoup à faire en ce domaine, il semble que les candidats aient bien compris la place centrale qu'occupent les problèmes de la connaissance par rapport à leur tâche TdC (ce qui concerne en particulier le critère A). Pourtant nos examinateurs continuent de faire des remarques telles que :

- « certains candidats n'ont pas su établir de liens entre la question et les problèmes de la connaissance qu'ils ont identifiés – une pratique qui risque de conduire l'examineur à considérer comme hors-sujet certaines parties, voire la totalité, de leur essai. »
- « si c'est une bonne chose que de savoir identifier des problèmes de la connaissance, les enseignants doivent absolument leur rappeler que ceux-ci doivent découler et être la suite logique du sujet imposé. »
- « la méthode consistant à décomposer un problème de la connaissance en plusieurs questions a souvent été adoptée, mais le problème est que celles-ci n'ont pas trouvé de réponse et que la plupart du temps elles n'avaient qu'une fonction purement rhétorique »
- « je suis décontenancé de constater qu'un grand nombre d'élèves semblent avoir eu pour consigne d'introduire dans leurs essais une liste que l'on pourrait simplement intituler : 'mes problèmes de la connaissance' »
- « un nombre important de candidats ont pris le problème de la connaissance du sujet imposé pour le transformer en un nouveau problème, ce qui les a souvent conduits à être hors-sujet ».

Il convient de souligner ici que les problèmes de la connaissance qui ont été identifiés et qui sont traités dans les essais doivent découler de façon naturelle du processus de décryptage ou d'exploration du sujet, et que cela doit être fait avant que le candidat ne planifie en détail et ne rédige son travail, de façon à éviter tout 'décrochage' entre la question et l'essai. Le travail d'identification des problèmes de la connaissance pertinents doit toujours être le fruit d'une réflexion préalable. Il est également important de noter que certains sujets peuvent nécessiter davantage de travail de décryptage que d'autres ; les candidats doivent en outre réaliser qu'il arrive souvent que les plus courts sont ceux qui demandent le plus d'efforts lors de cette étape initiale, du fait qu'ils offrent une moindre structure. Trop souvent, les candidats se sentent attirés par de tels sujets du fait que, superficiellement, ils semblent plus faciles, et

n'apprécient pas à sa juste valeur le travail nécessaire pour élaborer une réponse viable. L'on encourage donc les enseignants à multiplier les occasions d'entraîner leurs élèves à décrypter et explorer les possibilités d'un sujet, ce qu'ils pourront sans doute faire plus efficacement en se servant des sujets imposés des années précédentes.

Afin d'éviter un développement 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 (ce qui concerne en particulier le critère A) 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 du processus d'apprentissage et de connaissance.

Les enseignants doivent prendre note de la fréquence excessive d'assertions toutes faites et de clichés sur la nature des diverses parties du cours, par exemple :

- que les mathématiques sont un pur produit de la raison
- qu'il n'existe qu'une seule méthode scientifique, qui comprend cinq étapes séquentielles allant de l'observation jusqu'à l'énoncé d'une loi
- que les sciences humaines ont du mal à établir des connaissances du fait que le comportement humain est totalement imprévisible
- qu'il est évident que les historiens sont tendancieux et que l'histoire qu'ils écrivent ne fait que « prêcher pour leur paroisse »
- que les arts ont pour seul objet la communication d'émotions
- que les jugements moraux sont relatifs.

Il conviendrait ainsi de mettre en garde les élèves et leur faire comprendre que de telles assertions pourraient être imprécises, inexactes ou pour le moins éminemment contestables.

Une fois encore, on doit leur rappeler que les exemples hypothétiques ne permettent quasiment jamais d'étayer une assertion émise dans un essai (ce qui est très clairement lié au critère B) ; l'on doit souligner que ceux-ci fonctionnent essentiellement comme des preuves 'préfabriquées' qui ne donnent aucun poids à l'argument présenté. Comme le fait remarquer un examinateur : « il faut aider les élèves à bien comprendre que leurs exemples doivent être authentiques, c'est-à-dire reposer sur leurs études dans le cadre du Programme du diplôme de l'IB, et notamment du programme CAS, ou bien sur des exemples convaincants et significatifs tirés de leur expérience personnelle informelle. ».

Si certains exemples couramment cités, tels que la forme de notre planète, la structure du système solaire, l'origine de l'univers, l'évolution, l'Holocauste, des œuvres d'art comme la Joconde ou Guernica, etc., peuvent être utilisés de façon profitable dans un essai, ils doivent toujours être pertinents aux assertions émises, et traités avec respect et exactitude. Avec un minimum de réflexion, les candidats pourront généralement en trouver d'autres, plus originaux, puisés dans leur expérience scolaire. De plus, de nombreux examinateurs

considèrent qu'ils ne tirent pas toujours le meilleur parti de leur patrimoine personnel et qu'il faut les encourager à réfléchir davantage aux applications des problèmes de la connaissance en fonction de leurs propres contextes culturels. Cela leur permettra d'évaluer leurs propres points de vue par rapport au sujet imposé (critère B).

Les examinateurs signalent que, bien souvent, la qualité de l'analyse (critère C) est le critère selon lequel il leur est le plus difficile d'attribuer des notes élevées. L'un d'entre eux signale qu'une faiblesse particulière qu'il a rencontrée est le fait que certains candidats ont eu tendance à « présenter une vague opinion personnelle plutôt qu'une véritable analyse, et que rares ont été les essais qui ont associé originalité et individualité à une approche analytique ».

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, 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. Les contre-arguments doivent découler de façon naturelle des arguments ou des preuves présentés et peuvent parfois, par exemple, prendre la forme de points de vue différents ou de preuves alternatives qui doivent faire l'objet d'une évaluation. La dimension métacognitive constitue le cœur même du cours de la TdC 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.

Même si cette année il nous semble avoir noté une légère amélioration en ce qui concerne l'explication des termes essentiels utilisés dans les sujets, leurs définitions ont souvent simplement été tirées de dictionnaires. Généralement, ces définitions étaient ensuite ignorées dans le reste de l'essai et, de ce fait, ne lui ajoutaient 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 qui aurait été le plus opportun pour les lancer, c'est-à-dire dans la partie initiale de l'essai. Par exemple, plutôt que de s'efforcer à établir une définition précise du mot 'connaissance' au moyen d'une phrase dans le paragraphe d'introduction – au risque que le reste de l'essai n'ait plus aucune pertinence – une meilleure stratégie consisterait à indiquer ce que l'on entend par là, en donnant des exemples et en précisant qu'une définition abstraite et 'fermée' ne satisferait pas aux exigences de l'essai. À l'époque de l'Internet, l'accès instantané aux citations est toujours trop tentant pour de nombreux candidats. Ainsi, selon un examinateur : « l'organisation des idées continue de faire problème, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation de citations au début de l'essai ; l'usage quasi-universel de 'dictionnaire.com' ou d'autres ressources en ligne pour proposer des définitions dans l'introduction n'est pas plus pertinent. » Un autre nous a écrit : « Les dictionnaires et les sites de citations ne constituent pas des ressources efficaces, celles-ci étant la plupart du temps non pertinentes lorsque prises hors contexte. » L'on doit également recommander aux candidats d'éviter de rédiger des notes de bas de page interminables pour discourir longuement des termes, concepts ou exemples. Elles apparaissent habituellement comme une stratégie de contournement de la limite de mots autorisée et les examinateurs n'ont pas à les lire.

De nombreux candidats semblent éprouver des difficultés avec la structure globale de l'essai (critère D). Selon les mots d'un examinateur : « les élèves doivent éviter de rédiger des

introductions vagues et inutiles mais plutôt se servir de celles-ci de façon pratique pour décrypter les termes et idées essentiels du sujet imposé, souligner les principales questions sur la connaissance pertinentes... » Une introduction a pour objectif concret de présenter le point de vue du candidat vis-à-vis de la question. Les meilleurs essais sont souvent ceux qui en fixent la portée dès l'introduction.

Il convient de veiller au bon développement d'un argumentaire ainsi qu'à la longueur des paragraphes. Un grand nombre d'examineurs se sont plaints que, dans leurs essais, les candidats ne respectaient pas l'exigence de remerciements et que certains ne donnaient aucune référence ; d'autres encore ont rajouté de vastes bibliographies, sans aucune relation directe avec le contenu de leur essai. L'on rappelle ici aux candidats et à leurs enseignants que les références à des sources en ligne doivent en préciser la date d'accès et que les citations doivent être référencées conformément à une méthode reconnue.

Nous attirons en outre leur attention au nombre de mots imposé à l'essai TdC. Si, en principe, 1 200 est un nombre acceptable, il est souvent bien difficile d'élaborer une analyse convaincante sans utiliser les 400 mots supplémentaires autorisés. L'on doit encourager les candidats à faire l'usage le plus productif possible de la totalité des 1 600 mots autorisés. L'on doit cependant leur rappeler de ne pas dépasser cette limite, ne serait-ce que d'un seul mot, du fait que la pénalité associée au critère D sera automatiquement appliquée (nombre de points maximum : 4).

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 qu'ils 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 précedence 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 expérience directe des 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.

Commentaires sur des sujets spécifiques

Une fois encore, certains examinateurs ont signalé que lors de ces deux sessions les étudiants paraphrasaient parfois le sujet imposé, ce qui a pu les conduire 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. Il semblerait que certains enseignants présentent à leurs élèves les sujets imposés comme de simples 'incitations', ce qui risquerait de les inviter à les modifier quelque peu. L'utilisation de ce mot est donc formellement découragée.

Comme les années précédentes, certains sujets ont capté bien plus l'attention que d'autres, même si quantité n'était pas toujours synonyme de qualité ; il est cependant possible que certains candidats aient effectué leur choix sans y accorder toute la réflexion nécessaire. Quatre exemples de problèmes de la connaissance seront donnés pour chacun des dix sujets imposés. Ils ne prétendent être ni exhaustifs ni définitifs, chaque sujet pouvant être (et étant généralement) traité de nombreuses différentes façons. 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.

La connaissance est engendrée par l'interaction de la pensée critique et de la pensée créative. Évaluez cette affirmation dans le contexte de deux domaines de la connaissance

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

- Dans quelle mesure la pensée critique dépend-elle de la pensée créative et réciproquement ?
- Dans quelle mesure la pensée critique et la pensée créative dépendent-elles de méthodes établies qui conduisent à la connaissance ?
- Dans quelle mesure la pensée critique et la pensée créative s'appuient-elles sur des connaissances antérieures ?
- Est-il possible d'engendrer de la connaissance uniquement au moyen de la pensée critique ?

Souvent, ce qui était prévisible, les réponses à cette question ont souligné que les sciences naturelles sont un domaine pour lequel la pensée critique est une nécessité, tandis que la pensée créative est essentielle aux arts. Certains candidats ont cependant indiqué que ces deux modes de pensée étaient inhérents aux méthodologies de plusieurs domaines de la connaissance et ont opposé des contre-arguments à cette dichotomie quelque peu stéréotypée, évoquant par exemple le rôle de la créativité lors de la formulation d'hypothèses ainsi que celui de la pensée critique dans l'élaboration d'œuvres d'art et lors de leur appréciation par les critiques. Ce sujet a suscité une pléthore d'exemples dans lesquels les élèves prétendaient connaître les processus mentaux de certaines personnalités illustres. Ceux qui ont opté pour cette question n'ont parfois pas su définir clairement ce qui caractérise ces deux modes de pensée, attendant souvent la fin de leur essai pour les comparer et montrer en quoi ils pouvaient entretenir des relations dynamiques et nécessaires. Cela est fort regrettable car, essentiellement, cette question appelait une discussion de la nature des *interactions* qui les relient. Il semble qu'un grand nombre de candidats étaient d'avis que l'existence de ces deux modes de pensée constituait une interaction en soi.

Comparez et opposez la connaissance exprimable à travers des mots et des symboles et la connaissance qui ne peut être exprimée de ces façons. Songez au programme CAS et à un ou plusieurs domaines de la connaissance.

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

- Quel est le rôle de l'expérience personnelle dans l'élaboration de connaissances ?

- En quoi les caractéristiques du langage naturel contribuent-elles ou freinent-elles nos processus d'élaboration et d'acquisition de connaissances ?
- La connaissance propositionnelle et la connaissance non-propositionnelle sont-elles de même valeur ?
- Dans quelle mesure les connaissances issues du programme CAS peuvent-elles être appliquées à un autre domaine de la connaissance ?

S'il peut être ardu de discuter des connaissances qui sont difficiles à acquérir, de nombreux candidats ont eu du mal à aborder de façon convaincante le thème des connaissances que l'on ne peut pas exprimer au moyen du langage. Le programme CAS semble surtout avoir été appréhendé au moyen de comptes-rendus descriptifs de moments d'émotion associés à la participation à ses projets de service. L'intégration d'expériences personnelles aux essais TdC est certes souhaitable, mais il convient de leur appliquer la même rigueur analytique que celle que l'on impose aux assertions issues d'autres sources. De nombreuses réponses ont soutenu que le langage ne permet pas d'exprimer les émotions avec précision ; pourtant, de telles assertions ont généralement été émises comme si elles étaient évidentes en soi, sans qu'aucune analyse ne vienne les étayer. Il semble que certains candidats aient ignoré que les mots constituent eux-mêmes une catégorie de symboles ; de ce fait, ils les ont traités de façon totalement autonome, les comparant souvent aux représentations symboliques utilisées en mathématiques.

En considérant l'histoire et au moins un autre domaine de la connaissance, étudiez l'assertion selon laquelle il est possible d'acquérir des connaissances en dépit des problèmes posés par les partis pris et la sélection.

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

- De quelles façons le parti pris et la sélection peuvent-ils apporter une contribution positive à l'élaboration de connaissances ?
- Dans quelle mesure peut-on considérer que le parti pris et la sélection peuvent, indépendamment l'un de l'autre, exercer une influence sur l'élaboration de connaissances ?
- Pour pouvoir être acceptées en tant que connaissances, les assertions doivent-elles être exemptes de tout parti pris ? Est-ce possible ?
- Quel est le rôle de la sélection volontaire et de la sélection par inadvertance dans les différents domaines de la connaissance ?

Si nous avons noté de nombreuses réponses compétentes à cette question, la définition de ses principaux termes s'est avérée fort problématique. Ces problèmes concernaient principalement soit une indifférenciation entre « partis pris et sélection », entendus comme un concept unifié, soit le fait que le premier élément ait été traité et non le second. En outre, de nombreux candidats ont surtout cherché à justifier ou à expliquer l'existence de partis pris,

plutôt que de chercher à montrer comment élaborer des connaissances en dépit de leur préexistence. Dans la plupart des cas, l'histoire a été comparée soit aux sciences naturelles soit aux sciences humaines, pour conclure que celle-ci est davantage contrariée par le parti pris. Lors de ces comparaisons, une fois encore, l'idée de sélection a souvent été ignorée, ou bien traitée exclusivement en tant que phénomène négatif mais inévitable. Dans les essais qui ont traité du processus d'acquisition de connaissances, les candidats ont souvent fait preuve d'une compréhension plus affinée des méthodes des scientifiques que de celles de l'historien ; l'on pourrait sans doute considérer que ce déséquilibre explique dans une certaine mesure la présence de quelques conclusions peu charitables et injustifiées au sujet de l'histoire en tant que domaine de la connaissance.

Quand devrions-nous écarter les explications que nous trouvons intuitivement séduisantes ?

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

- Certains domaines de la connaissance sont-ils plus susceptibles de générer des explications qui nous paraissent intuitivement séduisantes ?
- Dans quelle mesure les explications intuitivement séduisantes dépendent-elles d'une culture ou d'un point de vue donné, et comment ces facteurs influent-ils sur ce qui peut ou doit être rejeté ?
- Quels rôles jouent l'intuition et la raison pour étayer certaines explications ?
- Dans quelle mesure les explications intuitivement séduisantes pourraient-elles être plus exactes que d'autres qui sont étayées différemment ?

De nombreux essais rédigés sur ce thème se sont fondés sur une prémisse totalement fallacieuse : leurs auteurs ont paru déterminés à se lancer dans une analyse de l'intuition en tant que mode de la connaissance supposé puis se sont concentrés sur son rôle dans divers domaines de la connaissance ou en matière d'expérience personnelle. Certains autres candidats se sont contentés d'élaborer un argumentaire complet en se fondant sur une définition du mot puisée dans le dictionnaire. Les auteurs de la majorité des essais n'ont consacré aucun effort à examiner ce que le mot « explication » pouvait signifier ; même s'il a parfois été souligné, leurs travaux ont souvent examiné des explications concernant les connaissances acquises par le biais de l'intuition, et concernant l'intuition elle-même, plutôt que la nature des explications d'autres phénomènes qui font appel à l'intuition. De tels malentendus découlent directement d'un manque de réflexion sérieuse sur les termes utilisés dans la question et de l'absence de décryptage efficace ; ils offrent un exemple frappant des lacunes de cette nature, que nous avons évoquées plus haut dans ce rapport. Cependant, même les essais qui ont paru bien comprendre la question ont parfois donné des réponses superficielles, comme par exemple l'idée selon laquelle nous devrions simplement écarter de telles explications lorsqu'elles sont fausses. Si cela aurait effectivement pu constituer un bon point de départ pour une analyse, bien souvent, les moyens qui pourraient nous permettre de les distinguer d'autres explications n'ont pas été évalués.

Qu'est-ce qui rend les théories des sciences humaines et des sciences

naturelles convaincantes ?

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

- Quelle est la relation entre une théorie convaincante et une théorie correcte ?
- Qui a besoin d'être convaincu par une théorie ?
- Quels aspects ou quelles fonctions des théories sont-ils plus efficaces pour les rendre convaincantes ?
- À quel point une théorie doit-elle être convaincante pour pouvoir être acceptée ?

De nombreux candidats ont bien répondu à cette question. Un grand nombre d'entre eux n'a cependant pas su développer et définir précisément le concept de théorie, ce qui a entraîné pas mal de conséquences fâcheuses. La première est le fait d'orienter la réponse vers une considération plus générale des connaissances dans les sciences humaines et naturelles, ce qui a souvent pris la forme d'une critique de la méthode scientifique dans son ensemble. Certaines interprétations stéréotypées ont indiqué que les « théories » étaient la seule et unique finalité de la science, légitimant ainsi la conception selon laquelle les procédures scientifiques ne seraient rien d'autre que de simples « chaînes de production » de théories. Quelques candidats ont considéré que la nature de ces deux domaines de la connaissance contribuait automatiquement au caractère « convaincant » des théories qu'ils produisent, tandis que d'autres se sont contentés d'émettre de simples réponses personnelles aux théories, comme si celles-ci devaient obligatoirement se montrer convaincantes vis-à-vis des profanes. D'autres encore, qui ont peut-être conceptualisé les théories de façon peu rigoureuse, ont soutenu qu'elles étaient spéculatives par définition et transigeaient ainsi sur les principes premiers eu égard à leur capacité de convaincre. Les meilleurs candidats ont comparé les théories de ces deux domaines de la connaissance en faisant référence aux différences propres à leur objet.

« Il est plus important de découvrir de nouvelles manières d'envisager ce que nous savons déjà que de découvrir de nouveaux faits. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette assertion ?

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

- En quoi consisterait une nouvelle manière d'envisager les choses dans différents domaines de la connaissance ?
- Comment déterminer à quel moment une nouvelle manière d'envisager les choses est nécessaire ?
- Quelle est l'influence de nos manières d'envisager les choses sur un ensemble de données ou de faits ?

- En quoi la découverte de données ou de faits et celle de nouvelles manières d'envisager les choses œuvrent-elles de concert en matière de l'élaboration de connaissances ?

Bien que la plupart des candidats soient parvenus à la conclusion que les nouvelles manières d'envisager ce que nous savons déjà et la découverte de données ou de faits nouveaux sont tous deux des processus importants, nombre d'entre eux ont eu du mal à les différencier clairement. De ce fait, leur analyse s'est avérée problématique alors que, bien souvent, leurs exemples n'illustraient pas efficacement ces deux types de processus ou ne précisaient pas lequel de leurs aspects correspondait à l'un ou à l'autre. Les candidats ont fréquemment fait leur l'assertion selon laquelle il est plus important de découvrir de nouvelles manières d'envisager les choses pour continuer leur essai en élaborant un argumentaire fondé sur l'idée que celles-ci devaient trouver leur fondement dans de nouveaux faits. Seul un petit nombre d'entre eux se sont aperçus que leurs exemples illustraient en réalité l'idée selon laquelle les faits nouveaux précédaient l'apparition de nouvelles manières d'envisager les choses. Les meilleurs essais ont su montrer comment ces deux processus pouvaient s'entremêler et former une sorte de relation dialectique et, souvent, ont fait état du concept de paradigme pour montrer que la découverte de nouveaux faits ou données pouvait conduire au développement de nouvelles manières d'envisager les choses, ce qui, à son tour, incite à collecter de nouveaux faits et données en vertu de principes nouveaux. Peu de candidats ont pris le temps de considérer explicitement ce que pouvait signifier le premier adjectif de la question (« plus important »).

« Le vocabulaire que nous possédons fait plus que transmettre nos connaissances ; il façonne ce qu'il nous est possible de savoir. » Évaluez cette affirmation en faisant référence à différents domaines de la connaissance.

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

- Qu'est-ce que les mots ont de si particulier qui leur permet de faire davantage que de simplement transmettre des connaissances d'une personne à une autre ?
- Est-il possible qu'un concept soit incompréhensible aux locuteurs d'une langue donnée si celle-ci est incapable de l'exprimer ?
- Si les vocabulaires des différentes langues façonnent des ensembles de concepts différents, quelles en sont les implications sur la connaissance ?
- Du fait de leurs vocabulaires spécialisés, la formation de connaissances est-elle plus soudaine et frappante dans certains domaines de la connaissance que dans d'autres ?

Bien souvent, ce sujet n'a pas été correctement compris. Malgré les perches que tendait la question, de nombreux essais se sont presque exclusivement focalisés sur la fonction communicative du vocabulaire, que de nombreux candidats ont entendu comme synonyme de langue/langage en général. L'accent a souvent été mis exclusivement sur la question de la langue et du langage, et peu de domaines de la connaissance (voire aucun) ont fait l'objet de discussion. Certains essais ont adopté une approche largement descriptive, évoquant des idées quelque peu ressassées sur l'hypothèse Sapir-Whorf et la langue des Pirahãs.

« 1984 » de George Orwell a été cité, mais sans que ne soient émises des réserves quant au fait qu'un roman ne décrit pas nécessairement la réalité et sans considérer la possibilité que l'auteur ait pu se tromper dans sa description du pouvoir de la langue. Ce sujet visait à susciter la discussion sur la question de savoir en quoi le vocabulaire est le pourvoyeur de concepts qui façonnent tel ou tel domaine de la connaissance, et qu'il permet d'élaborer les valeurs qui servent à l'ordonner et les outils qui permettent de le valider. Peu de candidats cependant semblent s'en être aperçus. Nombre d'entre eux ont réinterprété la question et ont expliqué que les connaissances étaient nécessairement limitées par le manque de vocabulaire, ou encore que certains types de connaissances n'en nécessitent aucun, se retrouvant de ce fait totalement hors-sujet.

Analysez les points forts et les points faibles du recours à la foi comme base de connaissances en religion et dans un domaine de la connaissance du diagramme de TdC.

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

- Est-il possible d'avoir des connaissances sans que la foi n'y contribue ?
- Où se situe la frontière entre, d'une part, la foi, et de l'autre, la confiance en soi ou l'espoir ?
- Dans quelle mesure la foi est-elle un mode de la connaissance personnel ou bien une expérience partagée ?
- Est-il possible que la foi et la raison œuvrent conjointement dans certains domaines de la connaissance ?

Les réponses à cette question se sont souvent classées par catégories. Certains candidats ont souligné les faiblesses de la foi en tant que fondement de connaissances puis ont évoqué leur propre expérience de la religion tout en démentant ce point de vue initial. D'autres ont soutenu avec une telle conviction que la foi et la religion n'avaient aucun fondement qu'ils en ont oublié que la rédaction d'un essai TdC leur imposait un certain équilibre. Il semblerait que certains candidats, ayant une obédience religieuse particulière, ont choisi ce sujet en s'imaginant qu'ils n'auraient aucun mal à le traiter mais, bien souvent, leurs travaux n'ont pas su mettre les problèmes de la connaissance au premier plan de leur analyse. Globalement, nous en avons retiré l'impression que de nombreux élèves qui ont écrit sur la religion n'en avaient qu'une connaissance très limitée et se fondaient sur des stéréotypes glanés par-ci par-là dans des programmes télévisés ou d'autres médias populaires. Les sciences naturelles ont été le domaine de la connaissance le plus souvent choisi aux fins de comparaison, et certains essais ont su défendre avec efficacité la thèse selon laquelle la foi jouait un rôle important soit par rapport aux processus logiques de la science soit dans l'acceptation d'hypothèses de base sans lesquelles la connaissance ne pourrait pas s'enraciner dans la réalité. Nous avons également pu lire quelques essais sophistiqués portant sur la foi et l'économie !

En tant qu'élève de l'IB, comment votre apprentissage en littérature et en sciences a-t-il contribué à votre compréhension des individus et des

sociétés ?

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

- Étant donné que la fiction est souvent le produit de l'activité littéraire, en quoi peut-elle contribuer à une meilleure compréhension des individus réels et des sociétés ?
- Dans quelle mesure les contributions de la littérature et de la science se complètent-elles pour assurer une meilleure compréhension des individus et des sociétés ?
- Quels aspects des connaissances engendrées par la littérature et de celles engendrées par la science nous permettent-ils de mieux comprendre le fonctionnement des individus ?
- Peut-on véritablement affirmer que les sciences naturelles contribuent davantage que les sciences humaines à la compréhension des individus et des sociétés ?

Trop souvent les réponses à cette question comportaient des descriptions de textes que les candidats avaient étudiés lors de leurs classes de littérature et de sciences naturelles ou de psychologie. Nombre d'entre eux ont compris cette question comme une invitation à faire un éloge réfléchi de l'impact de ces cours de l'IB sur leur développement intellectuel. Pourtant, leurs essais se sont généralement montrés superficiels, se contentant d'évoquer le contenu des textes étudiés en classe de littérature et les faits appris en science, plutôt que d'essayer de se lancer dans une analyse ordonnée de la nature de ces disciplines afin d'évaluer *de quelle façon* elles nous permettent de mieux comprendre les individus et les sociétés. De plus, les candidats ont fréquemment eu tendance à répéter indifféremment l'expression « les individus et la société » quand bien même ils ne parlaient que des premiers ou de la seconde. Certains autres ont donné l'impression de rédiger leur essai comme s'il s'était agi d'un travail sur la littérature mondiale (une analyse littéraire) et n'ont donc pas respecté l'impératif de placer les problèmes de la connaissance au centre de leur discussion.

« Grâce à différentes méthodes de justification, nous pouvons formuler des conclusions dans le domaine de l'éthique qui sont tout aussi bien fondées que celles émises en mathématiques. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ?

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

- Dans quelle mesure les méthodes de justification en mathématiques et celles en éthique diffèrent-elles ?
- Les principes de théories éthiques et les axiomes mathématiques ont-ils les mêmes fonctions dans leurs domaines de la connaissance respectifs ?
- Dans quelle mesure les mathématiques et l'éthique utilisent-elles les modes de la connaissance de façon similaire ?

- En fonction de quels critères les méthodes de justification sont-elles choisies dans différents domaines de la connaissance ?

Les essais portant sur cette question ont eu tendance à être soit très bons soit plutôt mauvais. Certains, parmi les meilleurs, se sont efforcés d'appliquer les outils et les concepts mathématiques au domaine de l'éthique afin d'explorer la possibilité que leurs méthodes puissent en réalité être similaires. Les meilleurs candidats ont ainsi comparé plusieurs points de départ axiomatiques utilisés en mathématiques (par exemple, différentes géométries) avec les différents principes qui permettent d'élaborer des raisonnements en éthique. Cela pourrait en effet nous permettre de nous fier aux processus de justification utilisés en éthique, même si le contenu de l'analyse demeure contestable. D'autres essais se sont efforcés d'établir un parallèle entre le rôle de la raison en mathématiques et celui des émotions en éthique, mais ce type d'analyse s'est généralement avéré moins convaincant du fait qu'elle prenait comme point de départ des positions difficiles à comparer. Parmi les moins bons essais, certains se sont excessivement focalisés sur les conclusions engendrées par les mathématiques et par l'éthique, sans accorder assez d'attention à la façon dont elles y parviennent.

Les exposés

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 de notes :	0 - 8	9 - 12	13 - 15	16 - 18	19 - 20

Veillez noter que nous répétons ici certains commentaires déjà émis dans de 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. La majorité des échantillons visionnés ont une fois encore révélé un manque de compréhension de cette composante de l'évaluation, alors que les quatre derniers rapports avaient pourtant donné des conseils clairs sur la nature de l'exposé (en plus des consignes données dans le nouveau Guide de la TdC). De plus, nous avons également recommandé à plusieurs reprises la lecture du document *Comprendre les problèmes de la connaissance*, disponible sur le CPEL. Du fait que les enseignants jouent un rôle capital pour assurer le succès de leurs candidats lors de cette tâche d'évaluation, il est essentiel qu'ils lisent les commentaires ci-dessous afin de s'assurer que leurs élèves évitent les malentendus persistants quant à la nature de l'exposé TdC.

Les procédures administratives

Nous devons commencer par remercier notre équipe de vérificateurs qui ont visionné les exposés durant cette session. Comme d'habitude, il a été demandé à 5% des établissements qui présentaient des candidats d'enregistrer tout ou partie des exposés TdC de leurs élèves afin de vérifier la pertinence des notes attribuées par les enseignants pour cette composante du cours soumise à évaluation interne. 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 coordonateur 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 novembre 2012 **auront été** notifiés au plus tard en **mars 2011**,
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de mai 2013 **auront été** notifiés au plus tard en **septembre 2011**,
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de novembre 2013 **auront été** notifiés au plus tard en **mars 2012**,
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de mai 2014 **seront** notifiés au plus tard en **septembre 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. Cette année, cela n'a pas été le cas de tous et leurs enregistrements étaient parfois de si mauvaise qualité sonore ou visuelle que les vérificateurs ont eu bien du mal à les visionner ou à les écouter. Dans de tels cas, il leur est difficile d'attribuer des notes adéquates, ce qui nuit à la fiabilité du processus de vérification. En outre, plusieurs établissements nous ont adressé leurs exposés avec énormément de retard, ce que nous leur demandons instamment d'éviter à l'avenir. D'autres encore n'ont tout simplement pas procédé aux enregistrements requis. Nous les aviserons qu'en 2014 ils devront enregistrer tous les exposés de leurs candidats.

Les formulaires

Une fois encore, cette session a été marquée par certains problèmes d'ordre administratif :

- la plupart des établissements ont utilisé les anciens formulaires TK/PPD et TK/PMF plutôt que le formulaire TK/PPM simplifié. Nous leur demandons de bien vouloir noter que ce nouveau formulaire TK/PPM électronique comprend à la fois le document de planification de l'exposé (au recto) et le formulaire de notation (au verso), alors que précédemment chacun occupait une page distincte
- certains établissements ont envoyé 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 formulaires TK/PMF ne contenaient aucun commentaire écrit des candidats ou des enseignants
- le nom de l'enseignant était parfois illisible
- la durée des exposés n'était parfois pas précisée ou ne correspondait pas à la réalité.

Veillez vous référer à l'annexe pour y trouver les procédures correctes de communication des échantillons d'exposés.

Il est important de remplir correctement le formulaire TK/PPM. Il ne s'agit pas là d'une simple question de procédure : la partie « planification de l'exposé » a pour objectif d'aider les élèves à orienter et structurer leur travail de planification et elle doit donc être remplie avant l'exposé. Certains établissements n'ont pas rempli la partie « planification de l'exposé » ou n'y ont noté que peu d'informations ; de plus, sur le verso, les candidats ou l'enseignant n'ont donné que peu de justifications pour les notes attribuées. Lorsque les formulaires ont été remplis de façon si cavalière, il n'est pas surprenant que le contenu des exposés concernés révélait quelques profonds malentendus quant à la nature même d'un exposé TdC.

Questions concernant l'évaluation

On rappelle ici aux enseignants le double rôle des exposés dans le cadre de la TdC. S'il s'agit ici 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 constituer une incitation supplémentaire à assurer un travail de planification efficace, de façon à ce que les autres élèves puissent également en bénéficier.

De toute évidence, l'exposé doit avant tout être un exposé. Lors de cette session nous avons pu noter que plusieurs candidats ont poussé à l'extrême l'idée qu'il devait être une « leçon pour la classe » ; si la contribution d'autres élèves est autorisée, certains enregistrements ont montré que c'est l'auditoire lui-même et non le présentateur qui a fourni la plus grande partie du contenu, ce dernier se contentant d'agir en tant que « maître de cérémonies ». Il est difficile d'accorder de crédits à de tels « exposés ». Même lorsque le présentateur garde la maîtrise de son exposé, un tel format ne peut que nuire à la clarté de sa structure du fait qu'il dépend constamment des éventuelles contributions de l'auditoire. Le présentateur doit être lui-même le premier auteur de son contenu.

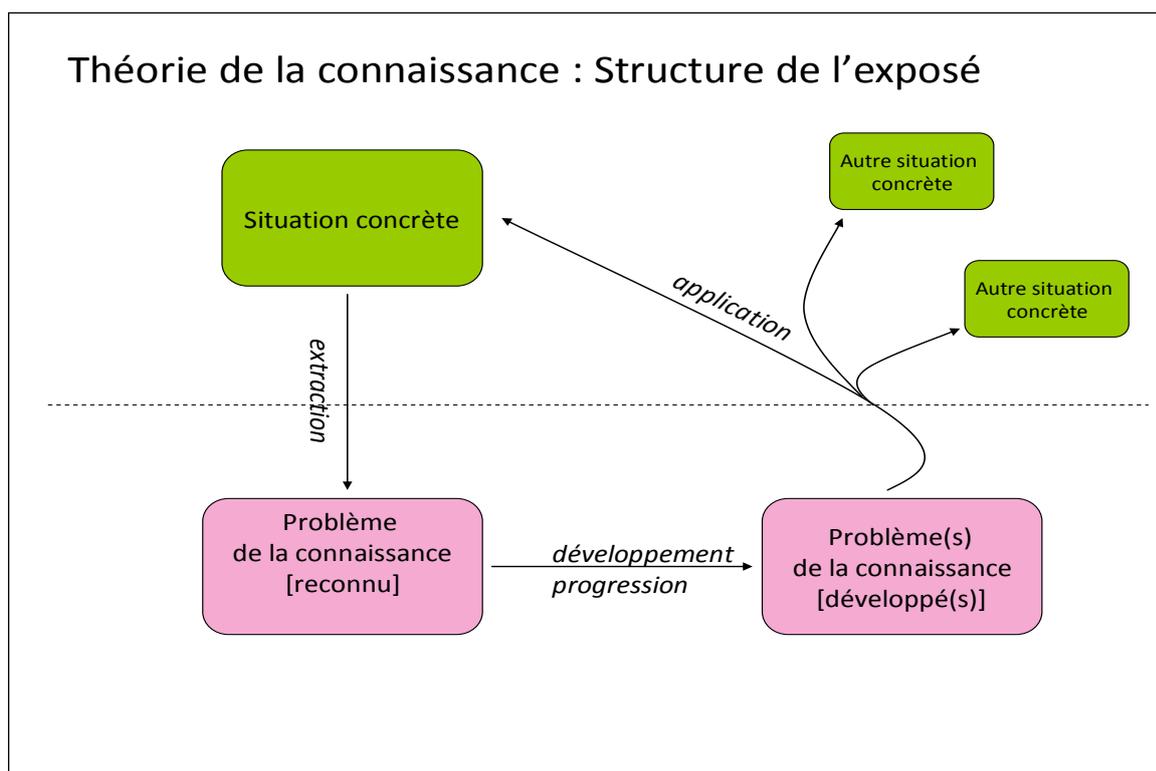
S'il est réconfortant de constater que, selon les mots d'un vérificateur, « les candidats semblent généralement conscients de la primauté des termes et des concepts de la TdC dans leur travail », il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine. Ils ont effectivement fait référence aux domaines et aux modes de la connaissance, mais un niveau d'analyse plus profond serait nécessaire pour qu'un exposé puisse mériter une très bonne note. Ils seraient mieux à même d'avancer sur cette voie s'ils commençaient par choisir des situations concrètes étroitement liées à l'apprentissage ou à la production de connaissances dans les différentes disciplines académiques. Il est en outre indispensable d'identifier d'emblée un problème de la connaissance pertinent, ce que certains candidats ne savent pas toujours faire. L'exposé TdC a pour objectif de traiter **un seul problème de la connaissance** (et non plusieurs), à la fois précis et général (c.-à-d. qui peut s'appliquer à une plus vaste plage de situations que celle qui a été choisie) ; il doit être rédigé en faisant appel aux concepts et au vocabulaire de la TdC (veuillez consulter les 'questions transversales' figurant dans ce guide pour obtenir des conseils à cet égard). Il a été demandé aux établissements de se référer au document *Comprendre les problèmes de la connaissance*, disponible sur le CPEL ; son utilisation en classe a également été recommandée. L'on doit offrir aux élèves la possibilité

d'étudier son contenu et d'en discuter pour se familiariser avec les types de problèmes de la connaissance les plus pertinents et essayer de s'en inspirer.

Plusieurs vérificateurs s'inquiètent encore de constater que certains établissements ne comprennent toujours pas les objectifs de l'exposé TdC. Cela pourrait être dû soit à une carence d'instructions soit à des consignes erronées de la part des enseignants, d'où l'appel insistant lancé au tout début de ce guide. Cela pourrait expliquer pourquoi, bien souvent, les vérificateurs ont été contraints d'abaisser les notes des évaluations conduites par les enseignants sur leurs propres élèves. Les vérificateurs sont très inquiets de constater que, souvent, les élèves ont consacré énormément de temps et d'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 des *problèmes de la connaissance*.

Nous ne répétons jamais assez qu'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 focalisent pas sur des 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*.

Un exposé TdC est censé se polariser sur l'analyse et non sur la description, et, pour ce faire, une situation concrète doit être liée à un problème de la connaissance. Essentiellement, le but recherché est que l'exposé TdC prenne la forme d'un dialogue analytique entre deux niveaux de discours. C'est ce que montre le diagramme suivant :



Ces deux niveaux représentent les expériences de l'élève lors de leur cours de TdC (niveau inférieur) et dans le monde au-delà (niveau supérieur), alors que le lien qui est établi entre les deux démontre la pertinence de la TdC par rapport à la vie 'réelle', telle qu'elle est 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/PPM exige désormais que la situation concrète et le problème de la connaissance qui en a été extrait soient documentés par écrit. Le formulaire TK/PPM exige également que l'exposé porte un titre. Celui-ci joue le rôle d'une 'étiquette' et d'un résumé sommaire qui pourrait éventuellement 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 être joint au formulaire TK/PPM, encourageant ainsi l'élève à mener une exploration analytique de problèmes de la connaissance, ce qui lui permettra d'obtenir des notes élevées.

Les 'couples' de situations concrètes et de problèmes de la connaissance ci-dessous sont proposés pour illustrer le type de relation que l'on pourrait établir entre eux.

Situation concrète : Une étude scientifique qui montre que les prévisions pessimistes des années 70 sur l'environnement étaient erronées.

Problème de la connaissance : Une bonne explication aboutit-elle nécessairement à une prédiction fiable ?

Situation concrète : Un rapport au sujet des langues en voie de disparition.

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure langue et culture sont-elles interdépendantes ?

Situation concrète : Le point de vue de l'historien David Irving sur l'Holocauste.

Problème de la connaissance : Comment décider quelle interprétation d'un événement historique accepter ?

Situation concrète : Des scientifiques présentent les résultats de leurs nouveaux travaux de recherche sur le boson de Higgs.

Problème de la connaissance : De quelle quantité de preuves les scientifiques doivent-ils disposer avant d'accepter une théorie ?

Situation concrète : Google et notre époque de surabondance d'information.

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure les technologies de l'information et de la communication influencent-elles nos façons de valider la connaissance ?

Situation concrète : Un article qui conteste l'attribution du prix Nobel de la paix à Barack Obama, le Président des États-Unis.

Problème de la connaissance : Sur quoi s'appuyer pour nous fier à nos propres points de vue culturels au regard de nos interprétations d'un événement mondial ?

Situation concrète : Le massacre commis par Anders Breivik en Norvège.

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure les émotions doivent-elles jouer un rôle dans l'évaluation des assertions ?

Situation concrète : L'utilisation de plus en plus fréquente de l'anglais dans les publicités diffusées dans mon pays pourtant hispanophone.

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure l'utilisation d'une langue étrangère influe-t-elle sur nos attitudes vis-à-vis de la connaissance ?

Situation concrète : Une vidéo sur YouTube au sujet du lancement d'un nouveau logiciel de reproduction multimédia.

Problème de la connaissance : Dans quelle mesure la source d'information influence-t-elle le fait que nous l'acceptons ?

Situation concrète : « Self » de Marc Quinn, une sculpture de glace, représentant la tête de l'artiste, faite de son propre sang.

Problème de la connaissance : Existe-t-il des limites à ce qui est acceptable dans le domaine des arts ?

Nous espérons que le fait de mettre en exergue certaines des faiblesses rencontrées dans les exposés et d'effectuer des recommandations pour les éviter permettra aux établissements d'obtenir de meilleurs résultats. Cela ne signifie pas que nous n'avons pas reçu d'exposés convaincants ou satisfaisants. Nous félicitons les établissements qui ont mené cette tâche d'évaluation conformément à l'esprit que nous avons défini et qui nous ont envoyé des travaux où les élèves ont su traiter avec efficacité des problèmes de la connaissance au moyen de situations concrètes.

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

- 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

présentateur qui tournerait le dos à son auditoire afin de lire une grande quantité de texte à l'écran ne le mènerait pas 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 un apport concret 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.
- 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 enregistrée et notée sur le formulaire TK/PPM ; 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 à 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.

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**
- **les formulaires TK/PPM des candidats sélectionnés**

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 ou sur clé USB.

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 ou enveloppe renforcée). 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). Pour faciliter cette tâche, les établissements pourraient demander à leurs candidats de montrer une fiche contenant ces informations au début de l'enregistrement. Les enseignants doivent également veiller à ce que l'enregistrement débute bien avant l'exposé.