

## THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

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

<b>Note finale :</b>	E	D	C	B	A
<b>Gamme de notes :</b>	0 – 18	19 - 28	29 - 37	38 - 47	48 - 60

### Synthèse statistique

	Novembre 2007	<b>Novembre 2008</b>	% de changement		Mai 2008	<b>Mai 2009</b>	% de changement
<b>Anglais</b>	<b>2 492</b>	<b>2 998</b>	<b>20 %</b>		<b>36 070</b>	<b>40 739</b>	<b>13 %</b>
<b>Français</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>- 100 %</b>		<b>453</b>	<b>462</b>	<b>2 %</b>
<b>Espagnol</b>	<b>1 065</b>	<b>1 165</b>	<b>9 %</b>		<b>2 115</b>	<b>2 444</b>	<b>16 %</b>
<b>Allemand</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>20</b>	<b>13</b>	<b>- 35 %</b>
<b>Chinois</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>72</b>	<b>97</b>	<b>35 %</b>
<b>Total des candidats</b>	<b>3 558</b>	<b>4 163</b>	<b>17 %</b>		<b>38 730</b>	<b>43 755</b>	<b>13 %</b>

Vu le très grand nombre de candidats, le processus d'évaluation a été extrêmement long et complexe. Nous remercions les quelque 258 examinateurs qui ont évalué les essais et dont les rapports constituent les bases de ce rapport pédagogique.

### Introduction

Les examinateurs expérimentés ont systématiquement signalé, non sans regrets, qu'ils ne cessent de rencontrer les mêmes problèmes d'année en année. D'une certaine façon, rien de bien surprenant en cela, car les étudiants auront toujours tendance à rencontrer les mêmes difficultés. Ils ont en outre souvent ajouté que, cependant, les différences d'un établissement à un autre sont nettement plus importantes que celles au sein d'un même établissement, même en tenant en compte de leur différente nature selon l'endroit de la planète ; ils ont également observé que, au sein de certains, les élèves ne semblaient ne bénéficier que de peu de conseils, voire d'aucun, de la part de leurs enseignants. Plusieurs en ont conclu que certains établissements ne semblaient pas correctement préparer ou soutenir leurs élèves et ont souligné le fait que certaines difficultés pourraient assez facilement être évitées avec des conseils et un soutien appropriés.

**Pour garantir le succès de leurs élèves, il est ainsi 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 ainsi que le précédent (qui était particulièrement détaillé, s'agissant du premier à appliquer les nouveaux critères d'évaluation). Il est également recommandé aux enseignants de se rapporter à notre publication « Comprendre les problèmes de la connaissance » qui clarifie le terme fondamental de 'problèmes de la connaissance' ; elle sera également disponible sur le CPEL.**

Comme lors des années précédentes, de nombreux examinateurs 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. Ainsi l'un d'eux a-t-il écrit qu'il s'était agi « d'un exercice à la fois intéressant et fructueux, et surtout d'une expérience d'apprentissage permanent », tandis qu'un autre indiquait que « pour moi, le fait de noter ces essais sur la TdC avait été une expérience fructueuse et gratifiante. Je pense qu'elle a renforcé ma confiance et mes compétences en tant qu'enseignant de la TdC. Je suis certain de pouvoir désormais mieux aider mes élèves à les rédiger. » Un troisième nous a indiqué que, pour lui, « le fait d'avoir été un examinateur au cours de ces trois dernières années a été la meilleure expérience de développement professionnel dont j'ai jamais bénéficié. Plus qu'aucune autre activité, ce travail de notation m'a permis d'améliorer mon travail d'enseignant de la TdC. » Tout enseignant qui lira ce présent rapport et souhaite mieux aider ses élèves devrait absolument 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).

## L'essai

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

<b>Note finale :</b>	E	D	C	B	A
<b>Gamme de notes :</b>	0 – 10	11 - 16	17 - 22	23 - 29	30 - 40

Les informations données dans cette section sont issues de l'expérience des examinateurs d'essais et des vérificateurs d'exposés. Il convient de la lire en même temps que le Rapport pédagogique du mois de mai 2008 qui, en tant que premier rapport à appliquer les nouveaux critères d'évaluation, contient un grand nombre de conseils qui leur sont directement liés. Il est disponible sur le Centre pédagogique en ligne (CPEL).

### Commentaires sur des sujets spécifiques

Certains examinateurs ont signalé que les étudiants paraphrasaient parfois le sujet prescrit, ce qui les a parfois conduits à ne pas se concentrer sur les problèmes de la connaissance.

On rappelle ici aux enseignants qu'ils ne doivent absolument pas permettre à leurs élèves de le modifier 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.

Trois exemples de problèmes de la connaissance seront donnés pour chacun des dix sujets prescrits. Ils ne prétendent être ni exhaustifs ni définitifs, chacun des sujets pouvant être traité de nombreuses différentes façons, ce qui d'ailleurs est généralement le cas. Ils ne sont donnés qu'à titre d'illustration. Ces problèmes de la connaissance sont parfois de nature assez générale et ont pu être affinés lors du développement de l'essai.

**1 « On fait la science avec des faits comme une maison avec des pierres ; mais une accumulation de faits n'est pas plus une science qu'un tas de pierres n'est une maison. » (Henri Poincaré). Discutez cette citation par rapport à la science et à au moins un autre domaine de la connaissance.**

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

- Quelle est la nature d'un 'fait' ou d'une 'théorie' scientifiques ?
- De quelles façons les faits scientifiques sont-ils reliés puis combinés afin de 'construire' la science ?
- Comment les scientifiques et leurs institutions font-ils face aux 'faits' et aux 'explications' qui, à la longue, changent ou sont falsifiés ?

Ce sujet a été bien accueilli. La vaste majorité des étudiants qui l'ont choisi étaient du même avis que Poincaré ; seuls quelques-uns ont présenté des contre arguments. Cette métaphore s'est avérée très attractive et de nombreux élèves l'ont traitée, avec plus ou moins de succès. Les meilleurs d'entre eux l'ont utilisée comme point de départ afin d'explorer deux domaines de la connaissance, voire plus ; les moins bons ont imposé des équivalents métaphoriques, l'appliquant à la toiture, aux fenêtres, aux portes et à d'autres détails architecturaux, ce qui a gravement nui à leur traitement de la question de la connaissance.

Certains ont omis de considérer un second domaine de la connaissance, limitant ainsi la portée de leur essai et ne saisissant pas l'opportunité d'établir de fructueuses comparaisons qui leur auraient permis d'éclairer leur discussion de la science. Certains ont préféré comparer les sciences naturelles aux sciences humaines, mais le choix le plus populaire d'un second domaine a de loin été celui de l'histoire. Là, et bien fréquemment, la plupart des élèves ont soutenu que la science et l'histoire étaient très semblables, selon la métaphore de la maison.

Cependant, l'on a pu noter une absence flagrante d'exemples détaillés dans les réponses à cette question.

**2 Quand devrions nous être confiants que nos sens nous mènent à la vérité ?**

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

- Dans quelle mesure nos sens nous mènent-ils à la vérité ?
- Dans quelle mesure la raison, nos émotions et le langage (ainsi que d'autres facteurs) ont-ils une incidence sur notre perception sensorielle ?
- Quelle est la portée et quelles sont les limites des informations sensorielles dans différents domaines de la connaissance ?

Les examinateurs ont bien souvent remarqué que les étudiants les plus faibles se polarisaient davantage sur quand l'on *ne devait pas* se fier aux sens plutôt que sur quand l'on devait s'y fier, certains se limitant exclusivement à savoir *si* l'on doit ou non s'y fier. De tels essais tendaient à conclure, de façon relativement limitée et souvent superficielle, que nos sens ne sont absolument pas fiables et qu'ils ne nous offrent qu'une image déformée de la réalité. La question de la 'vérité' n'a pas toujours été traitée. Lorsqu'elle l'a été, les candidats les plus faibles ont commencé par donner des définitions (voire, dans le pire des cas, de multiples définitions) qu'ils n'ont pas utilisées ultérieurement.

Un autre élément révélateur d'une compréhension superficielle était l'amalgame établi entre perception sensorielle et interprétation ; ainsi les exemples donnés visaient-ils à démontrer certaines anomalies de la perception sensorielle (le fait de « voir » des anges ou des OVNIS, les illusions d'optique, la magie), les considérant sans justification aucune comme des défaillances de la perception sensorielle alors que les déficiences potentielles des processus rationnels et émotionnels étaient tout bonnement ignorées.

Les meilleurs élèves ont par contre structuré leurs essais selon l'une des trois méthodes suivantes :

- En considérant le rôle de la perception sensorielle par rapport à d'autres modes de la connaissance
- En considérant les forces et les faiblesses de domaines de la connaissance dissemblables (la science et la religion étant des thèmes communs)
- Au moyen d'un autre fil narratif : dans les essais les plus sophistiqués, celui-ci était directement relié à la perception elle-même ; ainsi, par exemple, des faits 'vrais' par rapport au monde extérieur, et d'autres, 'vrais' par rapport aux aspects du monde humain, intérieur. Dans de tels cas, le concept de vérité a souvent fait l'objet d'analyses pénétrantes.

### **3 Évaluez les points forts et les points faibles de la raison en tant que mode de la connaissance.**

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

- Dans quelle mesure la raison peut-elle fonctionner indépendamment d'autres modes de la connaissance ?
- Quelle est la relation entre 'raison' et 'vérité' ?

- De quelles façons et dans quelle mesure la raison peut-elle fonctionner dans différents domaines de la connaissance ?

De nombreux candidats ont adopté une approche directe à ce sujet prescrit, en considérant les aspects positifs et négatifs de l'usage de la raison en tant que mode de la connaissance. Souvent, l'argumentation était centrée sur la déduction, l'induction, les erreurs logiques et l'absence d'émotions. Généralement, cependant, la discussion était menée de façon abstraite ; il aurait sans doute mieux valu que les candidats ne restent pas sur ce terrain mais examinent plutôt comment la raison pourrait fonctionner différemment selon les différents domaines de la connaissance.

Très souvent, l'on a pu constater une confusion entre 'raison' en tant que mode de la connaissance et 'raison' en tant que motivation psychologique d'une action. Certes, la première *peut*, dans certaines circonstances, être un aspect spécifique de la seconde, mais cette confusion a souvent été source d'imprécisions analytiques.

**4 « Recherchez la simplicité, mais ne vous y fiez pas. » (Alfred North Whitehead).  
Est-ce toujours un bon conseil pour le sujet connaissant ?**

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

- Que signifie le mot 'simplicité' dans différents domaines de la connaissance ?
- Comment le besoin humain d'explications et de certitudes facilement intelligibles se manifeste-t-il dans différents domaines de la connaissance ?
- Comment certaines croyances que nous acceptons de façon provisoire et avec méfiance finissent-elles par s'imposer à nous comme des certitudes ?

Pour rédiger un essai réussi, il était essentiel de correctement interpréter le mot essentiel de 'simplicité'. Les meilleurs essais ont souvent développé cette idée par rapport à un comportement ayant quasiment valeur de loi (registre du *law-like*) dans divers domaines de la connaissance. Souvent, mais apparemment de façon inconsciente, les moins bons élèves sont passés du nom à sa forme adjectivale, accolant un ou plusieurs adjectifs tels que 'simple', 'facile', 'court', 'abrégé' et 'ignorant' à un ou plusieurs mots tels que 'fait', 'connaissance', 'sujet connaissant', 'public', 'personnes', etc. Les moins bons essais ont utilisé diverses acceptions, comme si elles étaient toutes interchangeables.

Certains candidats ont essayé de démontrer pourquoi il était important d'adhérer à la simplicité, sans cependant être en mesure d'en donner les raisons ni expliquer pourquoi il convenait ensuite de s'en défier. Par exemple, les candidats auraient pu faire avancer le fil de leur raisonnement en réalisant que 'méfiance' et 'acceptation provisoire' n'étaient pas nécessairement deux concepts très éloignés.

Très peu de candidats ont répondu à la question en analysant précisément dans quelle circonstance ce conseil serait ou ne serait pas pertinent. Ceux qui l'ont fait ont souvent judicieusement choisi des domaines de la connaissance bien distincts afin de développer leur analyse.

**5 « En élargissant le champ de la connaissance, nous ne faisons qu'étendre l'horizon de l'ignorance. » (Henry Miller). Est-ce vrai ?**

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

- Comment 'élargir le champ de la connaissance' au moyen de la raison et de la perception sensorielle ?
- Si un historien et un scientifique (par exemple) venaient à affirmer qu'ils étaient 'ignorants' quant à un événement donné, dans quelle mesure signifieraient-ils la même chose ?
- Que signifie 'élargir' la connaissance dans le domaine de l'éthique par rapport à celui de l'art ?

Ce sujet a été bien accueilli. Presque tous les candidats ont noté que de nouvelles connaissances peuvent conduire à une plus grande conscience de sa propre ignorance ; par contre, les moins bons ont cité un grand nombre d'exemples souvent bien hypothétiques. La plupart ont traité le sujet, parfois implicitement, de façon technique, la science étant ainsi, par défaut, le seul type de connaissance évoqué. Les meilleurs élèves ont pour leur part examiné comment les différents domaines de la connaissance progressaient du fait de cette recherche et comment les mots 'connaissance' et 'ignorance' avaient des sens différents selon le domaine concerné. Un examinateur a remarqué un essai brillant où l'élève soutenait que de nouvelles connaissances peuvent nous permettre de re-conceptualiser celles existantes (l'histoire ayant été fréquemment mentionnée dans ce contexte) et que, dans de tels cas, il n'était pas certain que cette métaphore puisse s'appliquer.

Quelques examinateurs ont remarqué que de nombreux étudiants citaient Socrate et paraissaient interpréter la question comme signifiant 'plus nous apprenons, moins nous savons', sans remarquer que la question n'affirmait pas qu'il y avait 'croissance' de l'ignorance.

**6 Comparez et opposez notre approche de la connaissance du passé avec notre approche de la connaissance de l'avenir.**

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

- Comment les historiens recherchent-ils une convergence des preuves rationnelles et empiriques afin d'étayer certaines assertions ?
- Quel rôle la raison joue-t-elle du point de vue d'assertions allant au-delà de notre expérience immédiate ?
- Notre interprétation des connaissances du passé nous permet-elle de prédire l'avenir de façon fiable ?

L'un des mots clés de ce sujet était 'approche' ; ce concept recoupe les habituelles catégories de la TdC et a suscité un grand nombre d'essais. De nombreux candidats ont élaboré leur pensée par rapport à l'histoire et à la science, en se fondant sur l'idée

que nous concevons nos connaissances du passé par le biais de l'histoire et celles de l'avenir par celui de la science. Dans de tels cas, la discussion portait sur les problèmes inhérents de fiabilité, préjugés, validité et réplication. Les meilleurs essais ont constaté que la connaissance du passé constituait un élément inévitable de toute assertion portant sur l'avenir ; plusieurs sont également allés jusqu'à soutenir que, dans certains domaines, la connaissance du passé était interprétée en ayant l'avenir à l'esprit.

D'autres étudiants n'ont pas fait référence à l'histoire mais ont adopté une approche plus générale, ancrant leur discussion dans leur expérience quotidienne (p. ex. comment nous avons connaissance de certains événements ayant eu lieu alors que nous étions très jeunes, comment nous pouvons prévoir ce que nous ferons dans une vingtaine d'années, etc.). La qualité de ces essais était très variable ; ceux qui ont fait explicitement référence à des concepts de la TdC tels que la raison, l'autorité et les preuves concrètes étaient bien plus réussis que ceux qui s'en sont tenus à un simple niveau discursif général.

Des étudiants ont remis en cause le concept de 'connaissance de l'avenir', mais ils ont été nombreux à l'interpréter comme signifiant 'assertions quant à l'avenir', ce qui leur a permis de rédiger de bons travaux.

**7 « La sagesse morale semble avoir aussi peu de liens avec la connaissance de la théorie éthique que la maîtrise du tennis n'a de liens avec la connaissance de la physique. » (Emrys Westacott). Dans quelle mesure nos actions doivent-elles être guidées par nos théories ? Considérez l'éthique et au moins un autre domaine de la connaissance.**

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

- Qu'entend-on par 'théorie éthique' par opposition à 'théorie mathématique' ou 'théorie historique' ?
- Comment gérons-nous des expériences et des preuves concrètes qui contredisent ou semblent contredire nos propres théories ?
- Si nous comparons l'éthique aux mathématiques (par exemple) existe-t-il ou non quelque chose qui pourrait correspondre à une 'sagesse morale' ?

Ce sujet a été très bien accueilli. Les élèves ont tous considéré que la connaissance des théories de la physique n'avait aucune pertinence pour un tennisman ; par contre, ils ont été nombreux à se perdre dans leur discussion sur le problème de la relation entre théorie éthique et sagesse morale, au point qu'il était souvent difficile de les suivre. Les moins bons essais ont évoqué les théories éthiques de façon purement descriptive plutôt que de considérer les rapports entre théorie et pratique. Le traitement de la théorie éthique était souvent peu satisfaisant et tendait à constituer une justification pour proposer des exemples aussi extrêmes qu'hypothétiques. Les éventuelles implications de la sagesse morale ont souvent été esquivées, sauf dans les meilleurs essais dont les rédacteurs ont parfois soutenu que la 'sagesse' consistait à savoir quand tolérer une exception ou bien quand se défaire d'une théorie actuellement

acceptée. Les comparaisons entre la physique et l'éthique, fondées sur cette idée, se sont parfois avérées très fertiles.

**8 Pour comprendre une chose, il faut s'appuyer sur sa propre expérience et sa culture. Cela veut-il dire qu'une connaissance objective est impossible ?**

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

- Existe-t-il des domaines dans lesquels il n'est pas nécessaire de se fier à sa propre expérience et culture afin de comprendre quelque chose ?
- Dans quelle mesure pouvons-nous comprendre des assertions émises depuis une culture différente ?
- 'Connaissance objective' signifie-t-elle la même chose dans les sciences sociales et les sciences naturelles (par exemple) ?

Ce sujet a été très bien accueilli. Pratiquement sans exception, les élèves ont considéré la première partie de la question comme une vérité évidente et inattaquable et, par exemple, n'ont pas essayé d'établir de distinctions entre 'expérience' et 'culture'. Par contre, le petit nombre qui l'a fait a généralement rédigé des analyses intéressantes.

Le mot 'objective' s'est souvent avéré être un écueil de taille. Certains n'ont pas cherché à en clarifier le sens ; d'autres se sont servis de dictionnaires, sans grand effet. Même ceux qui ont exploré cette idée dans différents contextes ont parfois adopté un point de vue étriqué interprétant le mot 'objective' comme « ce qui parvient directement à l'esprit, sans passer par le filtre de la sensibilité, même personnelle. » De ce fait, cette approche fait que la réponse n'est plus qu'une simple question de définition, aboutissant ainsi parfois à des essais peu féconds, sans aucune discussion détaillée.

Un certain nombre de candidats ont soutenu qu'une connaissance objective est impossible du fait que nous avons tous une expérience unique et que la diversité culturelle est bien trop vaste, ou bien encore que la connaissance ne cesse d'évoluer et de changer. De tels essais tendaient à affirmer plutôt qu'à argumenter, leur développement manquant ainsi bien souvent de suite. Certains autres ont structuré leurs réponses en considérant soit différents modes soit différents domaines de la connaissance. Ces deux approches ont permis d'ancrer fermement dans les concepts de la TdC ce qui aurait pu n'être qu'une discussion d'ordre général, permettant ainsi aux moins bons élèves de rester pertinents et concentrés.

**9 « La connaissance à laquelle nous attachons le plus d'importance est celle pour laquelle nous pouvons fournir les justifications les plus solides. » Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette assertion ?**

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



- Qu'entend-on en disant qu'une croyance est justifiée dans différents domaines de la connaissance ?
- Qu'est-ce qui constitue une justification *solide* dans tel ou tel domaine ?
- Qu'est-ce qui donne de la valeur à une assertion ?

Ce sujet a été bien accueilli. Les candidats ont éprouvé des difficultés avec la notion de 'justification'. Ils ont souvent compris que 'justifier X' pouvait tout aussi bien signifier 'offrir à X une justification fallacieuse et complaisante' que 'fournir une preuve rigoureuse de X'. Même si plusieurs de ces interprétations peuvent fonctionner, les moins bons élèves n'en ont pas clarifié le sens, sautant parfois de l'un à l'autre tout au long de l'essai, voire dans certains cas, dans un même paragraphe.

Plusieurs examinateurs ont en outre signalé que les étudiants avaient parfois tendance à scinder le problème entre « connaissance sans justification » et « connaissance avec justification », ignorant ainsi l'indice donné par le mot 'solides' qui leur aurait pourtant permis d'adopter une approche plus nuancée. En ce qui concerne la « connaissance sans justification », de nombreux candidats ont évoqué la religion, se basant ainsi que l'hypothèse que les croyants n'avaient absolument aucune justification pour leurs convictions. S'il est évident que, d'un point de vue intellectuel, les croyances religieuses sont controversées, l'analyse de cet aspect de la vie humaine restait bien souvent faible et fondée sur des arguments creux, au point que l'un des examinateurs a pu écrire qu'il « serait bien agréable que les non-croyants cessent d'insulter les croyants. »

Les meilleurs candidats ont fréquemment évoqué plusieurs méthodes de justification, soit au sein de divers domaines de la connaissance, soit en utilisant des modes de la connaissances différents (mais pas toujours distincts). Quelques-uns ont pu défendre le point de vue selon lequel, si une justification solide est quelque chose qui a de la valeur, il existe des exemples de connaissances dont la justification peut être problématique, sans que cela nous empêche de leur accorder de crédit. Très peu d'étudiants ont considéré la possibilité que les traditions, les préjugés et les émotions puissent être considérés comme de très solides justifications.

**10 « Il ne peut y avoir de connaissance sans émotion ; tant que l'on n'a pas ressenti la force de la connaissance, la connaissance ne nous appartient pas. » (adapté d'Arnold Bennett). Discutez cette vision de la relation entre connaissance et émotion.**

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

- Dans quelle mesure les émotions imprègnent-elles tous types de connaissances ?
- Quelle différence y a-t-il entre affirmer que l'on ressent 'la force de la connaissance' et dire que nos croyances nous sont une certitude ?
- De quelles différentes façons nos émotions peuvent-elles informer, amplifier, réduire, motiver ou bien encore influencer sur la connaissance ?

L'un des problèmes récurrents avec ce sujet est que peu de candidats l'ont traité du point de vue des différents domaines de la connaissance. L'on a pu constater une sorte de prédisposition inconsciente à considérer que le mode de fonctionnement des émotions est le même quelle que soit la situation. Les élèves semblent n'avoir pris en compte que les émotions les plus évidentes et spectaculaires : l'amour, la haine, la colère, la peur, la douleur, en ne les traitant la plupart du temps que de façon hypothétique (« imaginez que votre enfant est en train de mourir d'une maladie incurable... »). De tels exemples extrêmes aboutissent généralement à une réflexion peu nuancée, les élèves se contentant de se fier à des généralisations excessives. Ils auraient mieux fait de tirer parti de leur expérience quotidienne, par exemple en prenant en compte une palette d'émotions plus subtiles : la curiosité, la perplexité, le contentement, la satisfaction, et cetera.

Les meilleurs candidats ne se sont pas seulement contentés de soutenir ou de réfuter l'assertion de Bennett mais se sont servis d'elle comme point de départ d'une exploration des relations entre connaissance et émotion.

## Autres questions

### Les procédures administratives

Les examinateurs comme les vérificateurs sont systématiquement confrontés à un certain nombre de problèmes, la plupart récurrents. Il est donc demandé aux établissements de bien respecter les consignes suivantes.

- Les interlignes doivent être au minimum de 1,5.
- Utilisez le *nouveau* formulaire d'accompagnement TK/CS
- Pensez à inclure une feuille de présence dûment remplie.
- Ne pas utiliser de systèmes de reliure ; de simples agrafes suffiront. Attention à ne pas les placer trop bas, au risque de cacher une partie du texte.
- Le sujet prescrit choisi doit être recopié au tout début de l'essai.

Recommandations pour les procédures, instructions et formulaires d'IBCA.

Quand bien même les commentaires allaient de « absolument parfait » à « très confus », la plupart des examinateurs se sont trouvés satisfaits des procédures et du système IBIS. Nous avons cependant reçu diverses suggestions d'amélioration. Nous en avons pris bonne note et vous en remercions.

## Recommandations en matière d'enseignement des futurs candidats

Vous trouverez ci-dessous des commentaires concernant essentiellement les points faibles et domaines d'amélioration ; il convient cependant de souligner à quel point les examinateurs ont été impressionnés par les travaux des étudiants ainsi que par l'accueil favorable que les établissements ont réservé à la TdC et leur façon de l'enseigner. Ainsi l'un d'entre eux a-t-il écrit : « Souvent les étudiants ont fait preuve de courage en énonçant clairement et en

défendant leurs convictions ; leurs essais ont également exprimé de bien d'autres façon leur adhésion aux principes fondamentaux du 'Profil de l'apprenant de l'IB' ». La TdC doit rester au cœur des Programmes du diplôme des différents établissements, ainsi qu'au centre même de l'hexagone ; nous félicitons leurs enseignants et leurs élèves tout en nous réjouissant de voir le travail formidable entrepris tout autour du globe.

En ce qui concerne les essais les mieux notés, un examinateur fait remarquer qu'ils se fondent sur une « combinaison d'expériences personnelles, en classe ou à l'extérieur, d'idées examinées dans les cours des diverses matières (TdC comprise), de pensée originale et, parfois, de recherches personnelles (correctement documentées) ». En ce qui concerne les tout meilleurs, les élèves ont dressé « un riche catalogue d'exemples personnels (...) tout en faisant spécifiquement référence à leur propre personnalité en tant que 'sujets connaissant' (...) et en utilisant des éléments de preuve précis et substantiels afin d'étayer leurs assertions ». En ce qui les concerne, « leurs analyses étaient réfléchies et originales ». Un autre a indiqué qu'il « a souvent dû lui-même sérieusement cogiter à la lecture de certains essais, mais (qu') il a éprouvé le plus grand plaisir à lire les meilleurs car ils lui présentaient des raisonnements et idées totalement neufs, comme par exemple une taxonomie des différentes formes d'ignorance ».

L'un des thèmes récurrents des rapports des examinateurs est la variabilité de la qualité des travaux d'un établissement à l'autre, que l'on ne peut expliquer par les seules différences entre les populations d'étudiants. Il convient ici de signaler ici deux situations à problème :

- **Établissements donnant trop d'instructions à leurs élèves.**

Les établissements ne doivent pas donner à leurs élèves de modèles pour leurs essais ; cela serait en totale contradiction avec les objectifs du Programme du diplôme et l'esprit même des cours de TdC. Cela ne pourrait être que contre-productif car les étudiants ne pourront pas élaborer d'idées personnelles et originales. D'ailleurs, plusieurs examinateurs, à la lecture d'un lot d'essais très similaires, ont rabaisé la note attribuée selon le critère B. Il est intéressant de noter que, dans de tels cas, celles attribuées pour d'autres critères étaient souvent également basses (sans avoir cependant été ajustées de la même façon que celles pour le critère B), sans doute du fait que l'utilisation d'un même modèle a laissé peu de marge aux élèves pour approfondir leur réflexion.

- **Établissements ne donnant pas assez d'instructions à leurs étudiants, voire, parfois, apparemment aucune.**

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction à ce rapport, il est bien évident que les étudiants n'ont parfois bénéficié d'aucuns conseils ou instructions adéquats. Cela est souvent de leur fait, mais la variabilité d'un établissement à l'autre semblerait indiquer que certains centres d'enseignement devraient adopter une approche plus sérieuse et rigoureuse vis-à-vis de cette matière et de son évaluation. Ces erreurs concernent :

- des problèmes administratifs (certains élèves ayant rédigé leurs essais sur les sujets prescrits de l'année dernière, voire sur ceux de l'année prochaine) ;
- le contenu (certains candidats, qui savent bien écrire et qui semblent tout à fait compétents, ont rédigé des essais n'ayant quasiment aucune pertinence par rapport à la TdC) ;

- le style (certains essais sont truffés de fautes d'orthographe et grammaticales) ;
- l'absence de références (de nombreux élèves n'en ont donné aucune, bien qu'ils aient mentionné plusieurs sources).

Les mots de cet examinateur résument bien l'opinion générale : « La plupart des erreurs les plus élémentaires et évidentes, en termes de pensée et d'écriture, que l'on retrouve sur presque chaque page de ces essais, auraient pu être - et selon moi auraient dû être - facilement remarquées et corrigées par les enseignants lors des étapes préliminaires. Comment expliquer qu'ils aient laissé passer de telles fautes ? » Il convient de souligner ici que, même si l'essai doit bien évidemment être un travail personnel de l'étudiant, l'enseignant doit conduire des discussions sur les sujets prescrits avec ses élèves (les 'déballer') ; il pourra également examiner un essai en cours de rédaction et le commenter.

## L'exposé

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

<b>Note finale :</b>	E	D	C	B	A
<b>Gamme de notes :</b>	0 – 8	9 - 12	13 - 15	16 - 18	19 - 20

Conformément à l'orientation globale de ce rapport, les suivants commentaires mettent l'accent sur :

- le rôle de l'enseignant dont la tâche est de faciliter le bon déroulement des exposés, et
- l'importance de savoir distinguer les problèmes de la connaissance et de pouvoir les formuler avec efficacité.

## Nouveaux formulaires (à compter de la session du mois de mai 2010)

Les formulaires TK/PPD et TK/PMF ont subi plusieurs modifications. Vous en trouverez les nouvelles versions dans le nouveau Manuel de procédures (2009/10). **Ils devront être utilisés à partir de la session du mois de mai 2010.**

Le formulaire TK/PPD demande aux étudiants de :

- donner un titre à leur exposé – **il s'agit ici d'une nouvelle exigence**
- préciser la situation concrète à laquelle il est fait référence
- prouver que le problème de la connaissance est bien issu de cette situation concrète et de l'exprimer sous la forme d'une question – **il s'agit ici également d'une nouvelle exigence**
- présenter un plan de l'exposé prévu

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

- Le titre de l'exposé – **il s'agit ici d'une nouvelle exigence**

- La durée de l'exposé (en minutes) – **il s'agit ici également d'une nouvelle exigence**
- 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

Nous donnerons plus loin les raisons de tels changements.

## Objectifs de l'exposé TdC

L'on rappelle ici aux enseignants le double rôle des exposés dans le cadre de la TdC. S'il s'agit d'une exigence d'évaluation officielle pour la TdC, ils constituent également une opportunité permettant aux élèves de contribuer concrètement au cours TdC auquel ils participent en y présentant leur propre « leçon ». Cela devrait également être une incitation à assurer une planification toujours plus efficace, de façon à ce que les autres élèves puissent également en tirer parti.

## Planification de l'exposé TdC

Le visionnage d'un grand nombre d'exposés par l'équipe de vérification fait clairement ressortir que, au sein de certains établissements, il n'a pas été clairement précisé aux élèves quelle devait être la nature de l'exposé TdC. Cela pourrait être dû à une absence d'instructions ou à des consignes erronées de la part des enseignants. Il est essentiel que ceux-ci profitent de l'obligation qu'ont les élèves à remplir le formulaire TK/PPD pour orienter la phase de planification dans un sens conforme aux objectifs. On leur recommande très vivement de discuter des sujets des exposés et d'identifier les problèmes de la connaissance avec leurs étudiants de façon structurée, au moyen d'un formulaire TK/PPD test. Conformément au Guide pédagogique, un formulaire TK/PPD définitif doit être présenté au début même de l'exposé, modifié éventuellement par rapport à celui d'origine suite à la discussion préliminaire.

## Nature de l'exposé TdC

Il semble régner au sein de certains établissements une profonde méconnaissance de la nature de l'exposé. Cela explique pourquoi, bien souvent, les vérificateurs ont été contraints d'abaisser la note (parfois même, de façon considérable) des évaluations conduites par les enseignants sur leurs propres élèves. Au sein de ces établissements, il semblerait que les consignes données aux candidats se limitent à ces quelques mots : « Trouvez un sujet controversé, examinez-le et discutez-le. » Il n'est donc pas surprenant que, ne disposant que de ces seules instructions, de nombreux élèves aient décidé de présenter des exposés sur des sujets comme l'avortement, l'euthanasie, la peine de mort ou l'existence de Dieu (ils revêtaient d'ailleurs souvent une forme descriptive selon le schéma suivants : arguments en

faveur de telle ou telle position ; arguments contre ; finalement, « à chacun de faire son choix »). Même si de tels sujets peuvent en principe constituer un point de départ solide pour un exposé TdC, le scénario ci-dessus N'EST PAS une méthode appropriée ou efficace et est contraire à l'esprit souhaité en matière d'approche à la TdC. Les vérificateurs sont très inquiets de constater que, en ce qui concerne un grand nombre d'essais, les élèves y ont consacré bien des heures et des efforts, mais sans grand effet, les résultats restant presque entièrement descriptifs et dépourvus de toute analyse. Nous ne le répéterons jamais assez : **un exposé TdC n'est pas un travail de recherche descriptif**. Le principal défaut de tels travaux est de n'aborder que rarement les problèmes de la connaissance, ce qui fait qu'il est difficile de leur attribuer des points pour la plupart des critères d'évaluation (selon les critères A et B ils sont quasiment certains d'obtenir un zéro tandis que, pour le critère D, il est très vraisemblable que leur note sera très faible).

L'identification et l'extraction de problèmes de la connaissance à partir de situation concrètes, telle est la condition essentielle du succès d'un exposé. Lors de cette session, les situations concrètes suivantes ont été utilisées dans des exposés. Dans chacun de ces cas, on y retrouve un problème de la connaissance, leur permettant ainsi d'atteindre d'excellents niveaux :

**1. Situation concrète :** Le bombardement de Coventry au Royaume-Uni durant la Seconde Guerre mondiale.

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

**2. 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 ?

**3. 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 ?

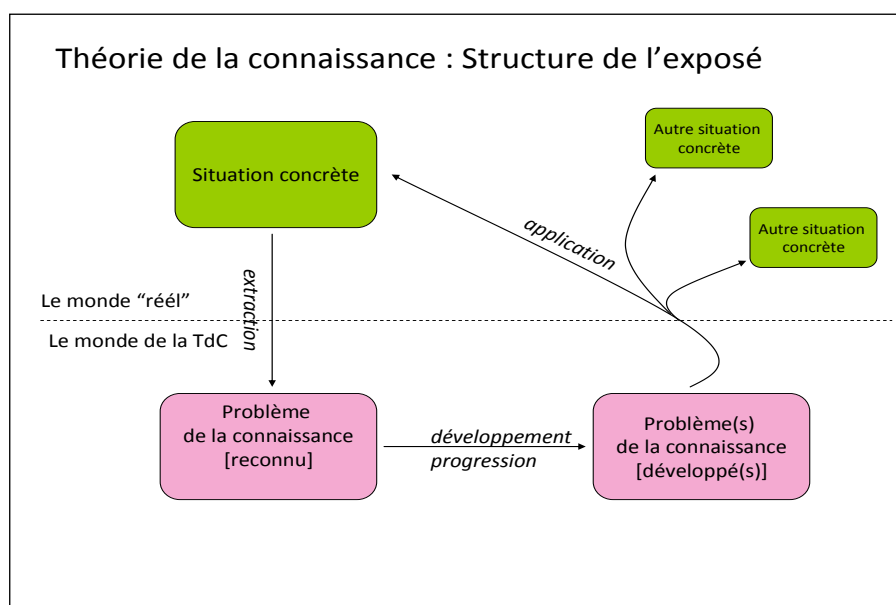
**4. Situation concrète :** L'inauguration du Grand collisionneur de hadrons en Suisse

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

**5. Situation concrète :** Le Président Ahmadinejad d'Iran 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 ?

Vous trouverez ci-dessous une explication plus précise de la forme de l'exposé. Essentiellement, un exposé TdC doit se manifester sous 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'étudiant de la TdC (niveau inférieur) et le monde au-delà (niveau supérieur) alors que le lien entre les deux démontre la pertinence de la TdC par rapport à la 'vraie' vie, 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 joueront eux-mêmes un rôle pour faire avancer l'argumentaire. Le produit de cette réflexion pourra alors être **renvoyé** et **appliqué** à la situation concrète, au niveau du « monde réel ». De plus, l'exposé doit pouvoir démontrer comment ce processus d'application dépasse la seule 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 a été modifié (comme nous l'avons signalé plus haut) pour 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 des exposés publié pour

usage interne ; il pourrait également figurer sur les DVD, permettant aux vérificateurs d'identifier plus facilement chacun des travaux.

En outre, il est fortement recommandé que, lors de la phase de planification, les étudiants 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.

L'exposé fait partie intégrante du cours de la TdC et offre aux élèves la liberté de choisir une situation pouvant l'intéresser lui et ses camarades et de s'en servir comme introduction à l'activité TdC. Nous espérons sincèrement que ce rapport (ainsi que celui précédent pour N07/M08) vous aidera à tirer parti de cette liberté de façon constructive et adaptée.

## Présentation de l'exposé TdC

Il conviendrait sans doute de mentionner divers autres aspects de l'exposé TdC dans l'intérêt d'une plus grande clarté et en tant que conseils supplémentaires :

- 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.
- 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. 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 autorisent 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 court 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
- 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 UNIQUEMENT ceux les concernant
- 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 dans l'échantillon plusieurs candidats ayant effectué un même exposé, sauf lorsqu'un nombre insuffisant 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.

## Nature des enregistrements

**Remarque importante : Il est demandé aux établissements de n'envoyer que des enregistrements en format DVD standard (PAL/NTSC) lisibles uniquement sur des lecteurs DVD multi-régions. 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'il 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.).**

La qualité sonore est particulièrement importante. Les enseignants doivent y veiller tout particulièrement avant même de commencer l'enregistrement des exposés. Lorsqu'une

projection visuelle constitue une part importante de l'exposé, il conviendra également de s'assurer qu'elle est lisible sur le disque.

La vérification de l'évaluation de l'exposé se faisant 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 étudiants de présenter 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.

## Autres questions

### Les procédures administratives

#### Description de la procédure de vérification

Conformément aux consignes du Guide pédagogique, il a été demandé à 5% des établissements qui présentaient des candidats à cette session (N08 et M09) d'enregistrer tout ou partie des exposés TdC de leurs étudiants 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 ceux des exposés.

#### Procédure de notification des établissements

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 2010 seront notifiés au plus tard en août 2008
- les établissements sélectionnés pour la session du mois de novembre 2010 seront notifiés au plus tard en février 2009

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.