



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Guide de théorie de la connaissance

Première évaluation en 2015



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Guide de théorie de la connaissance

Première évaluation en 2015



Programme du diplôme
Guide de théorie de la connaissance

Version française de l'ouvrage publié originalement en anglais
en avril 2013 sous le titre *Theory of knowledge guide*

Publié en avril 2013
Mis à jour en août 2015

Baccalauréat International
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Pays de Galles GB CF23 8GL
Royaume-Uni
Site Web : <http://www.ibo.org>

© Organisation du Baccalauréat International 2013

Le Baccalauréat International (IB) propose trois programmes d'éducation stimulants et de grande qualité à une communauté mondiale d'établissements scolaires, dans le but de bâtir un monde meilleur et plus paisible.

L'IB est reconnaissant d'avoir reçu l'aimable autorisation de reproduire et/ou de traduire, totalement ou partiellement, les documents protégés par des droits d'auteur utilisés dans la présente publication. Les remerciements sont inclus, le cas échéant. En outre, sur demande expresse, l'IB rectifiera dès que possible toute erreur ou omission.

Le générique masculin est utilisé ici sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Dans le respect de l'internationalisme cher à l'IB, le français utilisé dans le présent document se veut mondial et compréhensible par tous, et non propre à une région particulière du monde.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, mise en mémoire dans un système de recherche documentaire, ni transmise sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit, sans autorisation écrite préalable de l'IB ou sans que cela ne soit expressément autorisé par la loi ou par la politique et le règlement de l'IB en matière d'utilisation de sa propriété intellectuelle. Veuillez vous référer à <http://www.ibo.org/fr/copyright>.

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB via le magasin en ligne de l'IB sur le site <http://store.ibo.org>. Toute question d'ordre général concernant les commandes doit être adressée au service des ventes et du marketing à Cardiff.

Courriel : sales@ibo.org

Déclaration de mission de l'IB

Le Baccalauréat International a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

À cette fin, l'organisation collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai.

Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

Les apprenants de l'IB s'efforcent d'être :

- | | |
|------------------------------|--|
| Des investigateurs | Ils développent leur curiosité naturelle. Ils acquièrent les compétences nécessaires à la conduite d'investigations et de recherches et font preuve d'autonomie dans leur apprentissage. Ils ont vraiment envie d'apprendre et ce plaisir d'apprendre les accompagnera tout au long de leur vie. |
| Informés et instruits | Ils explorent des concepts, des idées et des problèmes qui sont d'importance à l'échelle locale et mondiale. Ce faisant, ils acquièrent des connaissances approfondies et développent une bonne compréhension dans un éventail de disciplines vaste et équilibré. |
| Des penseurs | Ils s'exercent à appliquer leurs capacités de réflexion de façon critique et créative, afin d'identifier et d'aborder des problèmes complexes et de prendre des décisions réfléchies et éthiques. |
| Des communicateurs | Ils comprennent et expriment des idées et des connaissances avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et en utilisant une variété de modes de communication. Ils collaborent efficacement et volontairement avec les autres. |
| Intègres | Ils adhèrent à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possèdent un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité de chaque individu, des groupes et des communautés. Ils sont responsables de leurs actes et de leurs conséquences. |
| Ouverts d'esprit | Ils comprennent et apprécient leurs propres cultures, racines et vécus, mais n'en sont pas moins réceptifs aux points de vue, valeurs et traditions d'autres individus et communautés. Ils ont l'habitude de rechercher et d'évaluer un éventail de points de vue et sont disposés à en tirer des enrichissements. |
| Altruistes | Ils font preuve d'empathie, de compassion et de respect envers les besoins et sentiments des autres. Ils accordent une grande importance au service et ils œuvrent concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et de l'état de l'environnement. |
| Audacieux | Ils abordent situations inhabituelles et incertitudes avec courage et discernement et ils ont l'indépendance d'esprit nécessaire pour explorer de nouveaux rôles, idées et stratégies. Ils sont courageux et savent défendre leurs convictions avec éloquence. |
| Équilibrés | Ils comprennent l'importance d'un bon équilibre intellectuel, physique et affectif dans l'atteinte de leur bien-être personnel et de celui des autres. |
| Réfléchis | Ils opèrent un retour sur eux-mêmes et examinent de façon critique leur propre apprentissage et leurs expériences. Ils sont capables d'évaluer et de comprendre leurs points forts et leurs limites afin d'appuyer leur apprentissage et leur développement personnel. |

Table des matières

Introduction	1
Objet de ce document	1
Le Programme du diplôme	2
Cohérence dans le tronc commun	4
La TdC et les qualités du profil de l'apprenant	6
La TdC en un coup d'œil	8
Nature du cours	10
Objectifs globaux	14
Objectifs d'évaluation	15
Programme	16
La connaissance dans la TdC	16
Assertions et questions sur la connaissance	21
Modes de la connaissance	25
Domaines de la connaissance	30
Évaluation	52
L'évaluation dans le Programme du diplôme	52
Résumé de l'évaluation	54
Description détaillée de l'évaluation	55
Outils d'évaluation	62

Objet de ce document

Cette publication a pour but de guider la planification, l'enseignement et l'évaluation du cours de théorie de la connaissance (TdC) dans les établissements scolaires. Elle s'adresse avant tout aux enseignants concernés, même si ces derniers l'utiliseront également pour fournir aux élèves et à leurs parents des informations sur ce cours.

Le présent guide est disponible sur la page du Centre pédagogique en ligne (CPEL) consacrée à la TdC. Le CPEL est un site Web à accès protégé par mot de passe, conçu pour les enseignants des programmes de l'IB. Il est consultable à l'adresse <http://occ.ibo.org>. Ce guide est également en vente sur le site du magasin de l'IB (<http://store.ibo.org>).

Les enseignants ne sont pas tenus d'utiliser les idées et les exemples présentés dans ce guide ; celui-ci propose un cadre conceptuel plutôt qu'un contenu imposé. Ils doivent examiner ces idées et exemples, puis élaborer leur propre cours de TdC en se fondant sur des concepts essentiels de la TdC qui comprennent, mais sans s'y limiter, la nature de la connaissance, les modes de la connaissance et ses différents domaines. Lorsqu'ils conçoivent leur cours, les enseignants doivent avant tout considérer les objectifs globaux et les objectifs spécifiques de la TdC.

Ce guide doit être lu en parallèle avec le matériel de soutien pédagogique disponible sur le CPEL car tous deux visent à aider les enseignants à concevoir leur cours de TdC.

Ressources complémentaires

D'autres ressources, telles que des rapports pédagogiques, des exemples d'évaluations et d'exposés de TdC, ainsi que les sujets imposés des sessions précédentes, sont également disponibles sur le CPEL.

Les enseignants sont encouragés à consulter régulièrement le CPEL où ils pourront trouver des ressources complémentaires créées ou utilisées par d'autres enseignants. Ils pourront également y fournir des informations sur des ressources qu'ils ont trouvées utiles, telles que des sites Web, des ouvrages de référence, des vidéos, des revues ou des idées d'ordre pédagogique.

Remerciements

L'IB tient à remercier les professionnels de l'éducation et leurs établissements respectifs pour la généreuse contribution qu'ils ont apportée à l'élaboration de ce guide en termes de temps et de ressources.

Première évaluation en 2015

Le Programme du diplôme

Le Programme du diplôme est un programme d'études pré-universitaires rigoureux qui s'étend sur deux ans et s'adresse aux jeunes de 16 à 19 ans. Il couvre une grande sélection de domaines d'études et a pour but d'encourager les élèves non seulement à développer leurs connaissances, mais également à faire preuve de curiosité intellectuelle ainsi que de sensibilité et de compassion. Ce programme insiste fortement sur le besoin de favoriser chez les élèves le développement de la compréhension interculturelle, de l'ouverture d'esprit et des attitudes qui leur seront nécessaires pour apprendre à respecter et évaluer tout un éventail de points de vue.

Le Programme du diplôme

Le programme est divisé en six domaines d'études, répartis autour d'un noyau de composantes obligatoires ou tronc commun (voir figure 1). Il favorise l'étude simultanée d'une palette de domaines d'études. Ainsi, les élèves étudient deux langues vivantes (ou une langue vivante et une langue classique), une matière de sciences humaines ou de sciences sociales, une science expérimentale, les mathématiques et une discipline artistique. C'est ce vaste éventail de matières qui fait du Programme du diplôme un programme d'études exigeant conçu pour préparer efficacement les élèves à leur entrée à l'université. Une certaine flexibilité est néanmoins accordée aux élèves dans leur choix de matière au sein de chaque domaine d'études. Ils peuvent ainsi opter pour des matières qui les intéressent tout particulièrement et qu'ils souhaiteront peut-être continuer à étudier à l'université.



Figure 1
Modèle du programme

Choix de la bonne combinaison

Les élèves doivent choisir une matière dans chaque domaine d'études. Ils ont cependant la possibilité de choisir une deuxième matière dans les groupes 1 à 5 à la place d'une matière du groupe 6. En principe, trois matières (et quatre au plus) doivent être présentées au niveau supérieur (NS) et les autres au niveau moyen (NM). L'IB recommande 240 heures d'enseignement pour les matières du NS et 150 heures pour celles du NM. Au niveau supérieur, l'étude des matières est plus étendue et plus approfondie qu'au niveau moyen.

De nombreuses compétences sont développées à ces deux niveaux, en particulier les compétences d'analyse et de réflexion critique. À la fin du programme, les aptitudes des élèves sont mesurées au moyen d'une évaluation externe. Dans de nombreuses matières, l'évaluation finale comprend également une part de travaux dirigés évalués directement par les enseignants. Les élèves peuvent présenter les examens en anglais, en français ou en espagnol, à l'exception des matières des groupes 1 et 2, pour lesquelles les examens doivent être passés dans la langue étudiée.

Besoins éducationnels spéciaux

Les établissements doivent garantir un accès équitable et proposer des ajustements raisonnables aux élèves ayant des besoins éducationnels spéciaux. Ceux-ci doivent être conformes aux dispositions autorisées dans les documents de l'IB intitulés *Évaluation des candidats à besoins éducationnels spéciaux* et *Les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes du Baccalauréat International*.

Le tronc commun du modèle du programme

Tous les élèves du Programme du diplôme prennent part aux trois composantes qui constituent le tronc commun du modèle du programme. Le travail de réflexion attendu des élèves dans le cadre de ces composantes est l'un des principes sous-tendant le Programme du diplôme.

Le cours de théorie de la connaissance invite les élèves à réfléchir sur la nature de la connaissance et sur le processus d'apprentissage de toutes les matières qu'ils étudient dans le cadre du Programme du diplôme. Il les incite également à établir des liens entre elles. Le mémoire, quant à lui, est un important travail écrit de 4 000 mots maximum permettant aux élèves d'étudier un sujet de leur choix qui les intéresse tout particulièrement. Il les amène également à développer les compétences de recherche autonome qui seront attendues d'eux à l'université. Enfin, le programme de créativité, action, service (CAS) implique les élèves dans un apprentissage expérientiel au moyen d'activités artistiques, sportives, physiques et de services.

Cohérence dans le tronc commun

Les concepteurs du premier programme d'études du Programme du diplôme ont introduit les trois composantes du tronc commun (TdC, CAS et mémoire) afin d'éduquer la personne dans son ensemble. Le tronc commun comprend donc trois composantes distinctes, mais les relations et les liens entre elles sont évidents, même s'ils n'ont pas été clairement définis auparavant.

L'IB, qui est fortement attaché au principe du développement intégral de la personne, demeure convaincu que cet objectif pourra être d'autant plus facilement atteint en définissant et en élaborant des objectifs globaux plus explicites ainsi que des relations plus évidentes entre la TdC, le programme CAS et le mémoire. Plus spécifiquement, l'IB considère qu'une vision cohérente du tronc commun :

- renforcera les liens entre les apprentissages ;
- favorisera la simultanéité des apprentissages ;
- soutiendra la mise en œuvre des programmes de l'IB et le développement des qualités du profil de l'apprenant de l'IB ;
- favorisera une vision plus large des matières et des disciplines.

Mais cohérence ne signifie pas similarité. Dans ce contexte, le mot « cohérence » fait référence au fait que les trois composantes du tronc commun sont complémentaires et interagissent en vue de la réalisation d'objectifs globaux communs. Elles doivent ainsi se fonder sur trois objectifs globaux cohérents :

- soutenir, et être soutenus par, les disciplines scolaires ;
- favoriser une sensibilité internationale ;
- développer la conscience de soi et un sentiment d'identité.

Soutenir, et être soutenus par, les disciplines scolaires

Le tronc commun est considéré comme le cœur même du Programme du diplôme. Si elles sont distinctes de celui-ci, les diverses disciplines lui sont néanmoins liées. Elles permettent en effet de l'enrichir et chacune à son tour doit s'en trouver nourrie. Les enseignants de chacune de ces trois composantes du tronc commun doivent, après mûre réflexion, planifier de quelle façon la TdC, le programme CAS et le mémoire doivent contribuer à une compréhension plus profonde des contenus étudiés par les élèves du Programme du diplôme. Il pourrait ainsi s'agir :

- de transférer le processus de réflexion critique développé en cours de TdC à l'étude de matières et de disciplines scolaires ;
- de développer des occasions d'apprentissage par le service dans le cadre du programme CAS, qui s'appuieront sur les connaissances déjà acquises par l'élève dans une matière, tout en contribuant à les élargir et les consolider ;
- d'explorer un thème ou une question d'importance mondiale qui intéresse l'élève en rédigeant un mémoire à partir de la perspective d'une ou de plusieurs disciplines.

Favoriser une sensibilité internationale

Le tronc commun vise à favoriser et à développer la sensibilité internationale dans le but ultime de former des citoyens du monde responsables. Dans une large mesure, le tronc commun doit trouver son inspiration dans la mission de l'IB qui est « de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel » et « [d'encourager] les élèves de tous pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai » (Déclaration de mission de l'IB).

Pour ce faire, le tronc commun doit encourager une véritable exploration des questions d'importance mondiale et, ce faisant, permettre aux élèves d'examiner les liens entre le niveau local et le niveau mondial. Il doit les inciter à examiner les contextes et les points de vue des autres, et garantir que les élèves réfléchissent sur leurs valeurs et leurs principes tout au long de leur vie. Il pourrait ainsi s'agir :

- de mettre l'accent sur différentes perspectives culturelles en cours de TdC et sur la façon dont diverses traditions culturelles ont contribué à l'état actuel de nos connaissances ;
- de s'engager dans un projet de service qui reflète un problème de portée mondiale, mais en l'explorant depuis une perspective locale ;
- d'encourager les élèves à rédiger un mémoire en étude du monde contemporain, c'est-à-dire un mémoire interdisciplinaire portant sur un thème mondial.

Développer la conscience de soi et un sentiment d'identité

Le tronc commun doit parvenir à faire une différence dans la vie de l'élève. Il doit lui offrir des occasions de réfléchir sur ses propres valeurs et actions, de comprendre quelle est sa place dans le monde et de façonner son identité. Il pourrait ainsi s'agir :

- de donner aux élèves des occasions de converser avec des personnes aux origines et points de vue différents, et de remettre ainsi en question leurs propres valeurs, dans le cadre du cours de TdC ;
- d'encourager les élèves à évaluer leur détermination à aider les personnes dans le besoin et d'explorer le concept de défense d'une cause dans le cadre du programme CAS ;
- de demander aux élèves de réfléchir au processus de rédaction du mémoire, et d'identifier ainsi leurs points forts et points faibles.

La TdC et les qualités du profil de l'apprenant

Le tableau ci-dessous montre quelques-uns des liens entre la TdC et les qualités du profil de l'apprenant.

Qualité	Lien avec la TdC
Des investigateurs	Les élèves de TdC s'efforcent de découvrir de quelle façon la connaissance est élaborée à partir des divers modes de la connaissance, en examinant ce qui constitue la connaissance dans ses divers domaines. L'une des prémisses fondamentales de la TdC est que la connaissance personnelle ne doit pas découler d'une simple acceptation d'assertions, en l'absence de recherches et de preuves suffisantes.
Informés et instruits	Dans le cours de TdC, les élèves s'efforcent d'être informés et instruits quant à la nature de la connaissance. Autrement dit, ils prennent connaissance des méthodes de recherche utilisées dans diverses matières en les examinant sous différents angles. Le cours de TdC les encourage à explorer les processus au moyen desquels les individus élaborent leur connaissance et leur compréhension du monde ainsi que les présuppositions qui sous-tendent cette compréhension.
Des penseurs	Dans le cours de TdC, les élèves examinent la réflexion afin de comprendre ce qui constitue une pensée juste et de reconnaître les éventuelles failles de leur raisonnement. Ils doivent également se demander quelle réflexion est adaptée à diverses situations, et s'interroger sur ses liens avec le traitement des émotions et l'intuition.
Des communicateurs	Dans le cours de TdC, les tâches d'évaluation demandent aux élèves de communiquer leur compréhension et leur perspective sous forme orale et écrite. Les élèves étudient également le langage que l'on utilise pour élaborer un ensemble de connaissances afin d'apprendre à la fois ce qui lui confère son pouvoir et ce qui peut être à l'origine des malentendus et des problèmes de communication.
Intègres	Les élèves de TdC examinent la connaissance de façon critique, de manière à parvenir à ce que nous pourrions appeler une « connaissance intègre ». Ils doivent examiner la relation entre le fait de disposer d'une connaissance et les obligations morales qui en découlent. Apprendre à envisager le monde sous l'angle de la TdC les incite à agir en toute intégrité.
Ouverts d'esprit	Dans le cours de TdC, les élèves doivent faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport aux assertions qui leur sont soumises. Ils apprendront ainsi à ne pas prendre pour argent comptant mais plutôt à considérer l'exactitude factuelle de toute proposition ainsi que les éventuels préjugés émotionnels, sociaux ou cognitifs de la personne qui les émet. Dans le même temps, ils doivent apprendre à établir un juste équilibre entre scepticisme et croyance, et accepter le fait que, dans de nombreuses situations, il est nécessaire de prendre des décisions sans disposer de certitudes absolues.

Qualité	Lien avec la TdC
Altruistes	Dans le cours de TdC, il est demandé aux élèves de faire attention à la façon dont ils utilisent leurs connaissances. Cela nécessite de réfléchir aux façons de les utiliser avec empathie, bienveillance et compassion.
Audacieux	Dans le cours de TdC, les élèves doivent accepter de remettre en cause ce qu'ils considèrent comme des vérités. Cela signifie qu'ils doivent prendre le risque d'avoir tort. Ce n'est qu'ainsi qu'ils peuvent progresser dans la correction de leurs propres conceptions erronées, et dans l'amélioration de leur connaissance et de leur compréhension du monde. Le mot « jugement » joue un rôle essentiel en TdC et les élèves doivent être prêts à courir le risque de trancher dans des situations où aucune preuve ne vient étayer un point de vue plutôt qu'un autre, et ce, tout en réalisant la nature provisoire de tels jugements.
Équilibrés	Les élèves de TdC doivent envisager les assertions sous des angles différents. Ils doivent également examiner une palette de domaines de la connaissance. Le cours de TdC demande aux élèves de pouvoir s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit, mais aussi de pouvoir à la fois tirer des conclusions générales à partir d'exemples spécifiques et utiliser ces derniers pour démontrer des assertions générales.
Réfléchis	Les élèves de TdC apprennent à examiner la mesure dans laquelle les motivations, les croyances, les mécanismes de pensée et les réactions affectives (les leurs comme ceux des autres) influent sur ce qu'ils connaissent et sur ce qu'ils sont capables de connaître.

La TdC en un coup d'œil

La connaissance sur la connaissance

Le cours de TdC demande aux élèves de mener une réflexion critique et de réfléchir sur le processus cognitif plutôt que d'apprendre un ensemble de connaissances spécifiques. Tous les élèves du Programme du diplôme doivent suivre cette composante du tronc commun et tous les établissements doivent lui consacrer au minimum 100 heures de cours. La TdC et les autres matières du Programme du diplôme doivent se soutenir mutuellement, en ce sens qu'elles doivent faire référence les unes aux autres et avoir des objectifs communs. Le cours de TdC amène les élèves à examiner comment nous connaissons ce que nous affirmons connaître. Pour ce faire, il les incite à analyser **les assertions** et à explorer **les questions sur la connaissance**. Une assertion est une affirmation telle que « Je connais (nous connaissons) ... » ou « Je sais (nous savons) comment ... », ou une affirmation sur la connaissance. Une question sur la connaissance est, quant à elle, une question ouverte sur la connaissance. Le présent guide établit une distinction entre **les connaissances partagées** et **les connaissances personnelles**. Cette distinction a pour but d'aider les enseignants à concevoir leurs cours de TdC et les élèves à explorer la nature de la connaissance.

Modes de la connaissance

Il existe incontestablement de nombreux modes de la connaissance mais le cours de TdC en recense huit : **la langue / le langage, la perception sensorielle, l'émotion, la raison, l'imagination, la foi, l'intuition** et **la mémoire**. Les élèves doivent explorer une palette de modes de la connaissance, et il est recommandé d'étudier en profondeur quatre de ces huit modes de la connaissance.

Dans le cours de TdC, les modes de la connaissance jouent deux rôles essentiels :

- ils sous-tendent la méthodologie des domaines de la connaissance ;
- ils constituent un fondement pour les connaissances personnelles.

Une discussion sur les modes de la connaissance découlera naturellement de l'analyse du fonctionnement des domaines de la connaissance. Étant donné qu'ils interviennent rarement de façon isolée, il conviendra d'explorer comment les modes de la connaissance fonctionnent, séparément et conjointement, à la fois dans le contexte des différents domaines de la connaissance et par rapport au sujet connaissant lui-même. Cela peut se refléter dans la façon même dont le cours est construit. Les enseignants doivent ainsi considérer la possibilité d'enseigner ces différents modes de la connaissance soit en les associant, soit en les faisant découler naturellement de l'examen des méthodes propres à chaque domaine de la connaissance, plutôt que de les enseigner en tant qu'éléments séparés et distincts.

Domaines de la connaissance

Les domaines de la connaissance constituent des branches spécifiques de la connaissance, et chacun d'entre eux peut être considéré comme possédant une nature distincte et des modes d'acquisition différents. La TdC en distingue huit : **les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences humaines, les arts, l'histoire, l'éthique, les systèmes de connaissances religieuses** et les **systèmes de connaissances des cultures autochtones**. Les élèves doivent explorer une palette de domaines de la connaissance et il est recommandé d'étudier six de ces huit domaines de la connaissance.

Le **cadre conceptuel de la connaissance** présente les principales caractéristiques de chaque domaine de la connaissance en le décrivant comme un système complexe de composantes qui interagissent. Cela permet à l'élève de comparer et d'opposer de façon efficace les différents domaines de la connaissance, et d'analyser de manière plus approfondie les relations entre les domaines de la connaissance et les modes de la connaissance.

Évaluation

Le cours de TdC comporte deux tâches d'évaluation : un essai et un exposé. L'essai fait l'objet d'une évaluation externe et il doit porter sur l'un des six sujets imposés pour la session d'examens. Il doit comporter au maximum 1 600 mots.

L'exposé peut être effectué individuellement ou en groupe. Le groupe ne comprendra pas plus de trois personnes. Chaque élève dispose d'environ 10 minutes pour présenter son exposé et les exposés de groupe ne doivent pas dépasser 30 minutes environ. Avant l'exposé, chaque élève doit remplir et remettre le *Document de préparation de l'exposé (TK/PPD)* disponible dans le *Manuel de procédures pour le Programme du diplôme*. Ce document fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant, en même temps que l'exposé lui-même. Il servira ensuite pour la révision de notation externe.

Nature du cours

La TdC joue un rôle particulier au sein du Programme du diplôme car elle permet aux élèves de réfléchir sur la nature de la connaissance. Elle met l'accent sur les liens entre les différents domaines de la connaissance et les relie au sujet connaissant de telle sorte qu'il prenne conscience de ses propres perspectives et de celles des divers groupes avec lesquels il partage une même connaissance. La TdC explore donc à la fois les connaissances personnelles et les connaissances partagées, et examine les relations entre elles.

Sa matière première est la connaissance elle-même. Les élèves réfléchissent à la façon dont elle s'est constituée dans chaque discipline ainsi qu'aux similarités et différences entre les disciplines. En TdC, la question fondamentale est « Comment savons-nous cela ? ». La réponse peut dépendre de la discipline elle-même et des fins auxquelles ses connaissances sont utilisées. La TdC explore des méthodes de recherche et s'efforce d'établir en quoi elles sont efficaces en tant qu'outils de connaissance. En ce sens, elle vise donc la connaissance sur la connaissance.

Le sujet connaissant doit essayer de comprendre le monde et la relation qu'il entretient avec lui. Pour ce faire, il dispose des ressources des différents domaines de la connaissance (par exemple, les disciplines étudiées dans le cadre du Programme du diplôme). Il a également accès aux différents modes de la connaissance (tels que la mémoire, l'intuition, la raison et la perception sensorielle), qui nous permettent d'évoluer dans ce monde complexe.

Le sujet connaissant peut facilement être dérouté par l'extraordinaire diversité des connaissances disponibles. Quelques exemples de cette diversité sont fournis ci-dessous.

- En physique, l'expérimentation et l'observation semblent constituer les bases de la connaissance. Le physicien peut formuler une hypothèse pour donner une explication aux observations qui ne correspondent pas aux connaissances actuelles, et concevoir et effectuer des expériences afin de tester cette hypothèse. Les résultats sont ensuite recueillis puis analysés et, si nécessaire, l'hypothèse est modifiée pour en tenir compte.
- En histoire, il n'y a pas d'expérimentation. Les preuves documentaires procurent à l'historien la matière première qui lui permettra d'interpréter et de comprendre la mémoire enregistrée de l'humanité. L'étude attentive de ces sources permet de dresser une image des événements passés et d'émettre des idées sur les facteurs qui auraient pu les causer.
- Dans un cours de littérature, les élèves s'efforcent de comprendre et d'interpréter un texte. Aucune observation du monde extérieur n'est nécessaire, mais l'enseignant espère que le texte pourra éclaircir la question complexe « Que signifie être un être humain dans divers contextes mondiaux ? » ou qu'il pourra être utilisé comme une critique de la façon dont nous organisons nos sociétés.
- En revanche, l'économie considère la façon dont les sociétés humaines répartissent des ressources limitées. Pour ce faire, les économistes élaborent des modèles mathématiques complexes fondés à la fois sur le raisonnement et l'observation empirique de facteurs économiques pertinents.
- En Micronésie, un navigateur est capable de naviguer sans carte ni boussole entre deux îles séparées par 1 600 km d'océan.

Dans chacune des situations ci-dessus, il est évident que la connaissance est à l'œuvre, même si ces exemples dans leur ensemble illustrent une large gamme de types de connaissances. La TdC a pour tâche d'examiner les différents domaines de la connaissance afin de découvrir ce qui les différencie et ce qu'ils ont en commun.

Les questions sur la connaissance occupent une place centrale dans le cours de TdC. En voici quelques exemples :

- Qu'est-ce qui constitue une preuve pour ... ?
- Qu'est-ce qui constitue une bonne explication en [nom de la matière] ?
- Comment juger quel est le meilleur modèle pour ... ?
- Comment avoir une certitude au sujet de ... ?
- Que signifie la théorie ... dans le monde réel ?
- Comment savoir s'il est juste de ... ?

Dans l'abstrait, ces questions peuvent paraître quelque peu intimidantes, mais elles deviennent bien plus accessibles lorsqu'on les traite dans des contextes pratiques et spécifiques dans le cadre du cours de TdC. Elles apparaissent naturellement dans les différentes matières, dans le mémoire et dans le programme CAS. L'intention ici est que ces contextes fournissent des exemples concrets de questions sur la connaissance qui suscitent des discussions parmi les élèves.

Les discussions sont la clé de voûte du cours de TdC. Les élèves sont invités à examiner les questions sur la connaissance dans le contexte de leurs propres expériences de la connaissance dans d'autres matières du Programme du diplôme, mais aussi par rapport aux expériences pratiques que leur offre le programme CAS et à la recherche menée pour rédiger leur mémoire. Les expériences vécues par les élèves en dehors de l'établissement ont également un rôle à jouer lors de ces discussions, même si le cours de TdC s'efforce de créer un juste équilibre entre les connaissances personnelles et les connaissances partagées.

Tenant compte du caractère discursif de ce cours, l'exposé de TdC permet d'évaluer la capacité de l'élève à appliquer les compétences de raisonnement en TdC à des situations concrètes. L'essai, quant à lui, permet d'évaluer l'argumentation plus formelle que déclenchent des questions de nature plus générale.

Le cours de TdC vise à développer la pensée critique, mais il demeure résolument orienté vers une approche de la connaissance qui tient compte de l'interdépendance du monde moderne. Dans ce contexte, le mot « critique » implique l'application d'une méthode analytique conçue de façon à tester les fondements des assertions, la conscience de ses propres faiblesses et perspectives, et une disposition à accepter d'autres façons de répondre aux questions sur la connaissance. La TdC est un cours exigeant, mais elle constitue une composante essentielle non seulement du Programme du diplôme mais également de l'apprentissage permanent.

La TdC et la sensibilité internationale

« Le maître ouvre la porte, mais tu dois entrer par toi-même. »

Proverbe chinois

On peut considérer la connaissance comme le patrimoine commun de l'humanité. Ce patrimoine a été façonné et influencé par un grand nombre de cultures. Notre époque, marquée par une mondialisation croissante, porte la promesse de possibilités d'interaction et de renforcement de la compréhension mutuelle sans précédent, qui découlent du développement de la sensibilité internationale.

Les Chinois avaient prévu l'ère du « Taï », une période durant laquelle la communication entre les individus et entre les citoyens du monde serait totalement ouverte et durant laquelle les humains seraient réceptifs aux idées nouvelles. Ces qualités correspondent remarquablement au profil de l'apprenant de l'IB. Le cours de TdC constitue un véhicule idéal pour ces échanges mondiaux et ce type d'action positive du fait qu'il examine les connaissances personnelles et les connaissances partagées dans le contexte d'une étude critique et réfléchie.

De riches traditions nous ont été léguées par les systèmes de connaissances des cultures autochtones, qui remontent aux origines de nos sociétés et cultures. L'Afrique, où a débuté l'aventure humaine, nous a transmis des trésors de sagesse. Le proverbe souahéli « akili ni mali » (l'intelligence est une richesse) et le dicton kikuyu « la sagesse l'emporte sur la force » appellent clairement une pensée juste, qui seule permettra aux humains de survivre et de prospérer. Les premières cultures africaines faisaient l'éloge de la diversité, ce qui constitue un modèle à suivre pour notre époque. Le proverbe asante « tenabea nyinaa nse », qui nous vient d'Afrique occidentale, nous rappelle que toutes les demeures ne sont pas identiques, tandis que le dicton souahéli « kila ndege huruka na mbawa zake » encourage chaque oiseau à voler de ses propres ailes.

L'action responsable met aussi l'accent sur ce respect de la diversité. Cela se retrouve également dans l'idée de « temps du rêve » des aborigènes d'Australie, qui encourage une perspective écologique sophistiquée, notamment une célébration de la générosité de la nature exprimée par de nombreuses formes d'expression artistique ainsi que par une gestion respectueuse des ressources naturelles.

Les anciennes civilisations asiatiques nous ont légué de profondes intuitions qui, aujourd'hui encore, guident notre pensée. La culture chinoise a été l'une des premières à reconnaître le pouvoir, la force et les vertus de la connaissance (shi). Dans cette partie du monde, un respect profond de l'apprentissage et de la figure du sage imprègnent tous les systèmes éducationnels. La compréhension de soi est perçue comme la condition essentielle d'une participation et d'une action efficaces dans les sphères communautaires en constante expansion. Le concept hindou de « Brahman » relie le sujet connaissant au concept audacieux d'« esprit universel » (un sentiment d'unité humaine et cosmique).

Confucius a dit : « L'homme de bien est impartial et vise à l'universel. » Le sage chinois est à l'origine d'un enseignement ouvert à tous et fondé sur le mérite, qui est associé à la réflexion critique. Héritier de l'esprit investigateur du vedānta hindou, le Bouddha a audacieusement relié la souffrance et l'insatisfaction humaines non seulement à la soif de plaisirs physiques et terrestres, mais aussi à un attachement à des idées, des opinions et des croyances, soulignant ainsi la nécessité de les remplacer par une approche à la fois plus dynamique et plus ouverte de la construction des connaissances. Les penseurs grecs ont créé la notion de démocratie politique ainsi que les fondements des sciences et des mathématiques modernes, tandis que les dramaturges grecs présentaient à leur public des personnages complexes et des perspectives multiples. Les connaissances profondes de ces traditions ont été préservées et enrichies durant l'âge d'or de l'Islam (X^e – XII^e siècles de notre ère), une période de renaissance du savoir et d'épanouissement artistique qui inspire encore notre recherche de la connaissance.

Aujourd'hui, les élèves et les enseignants sont les héritiers de cette grande aventure. Comme toujours, l'avenir nous offre de nouvelles possibilités, mais il nous place également devant de nouveaux défis. Le cours de TdC appelle un partenariat d'apprentissage unique car les controverses agitant le monde reposent souvent sur des questions essentielles sur la connaissance qui peuvent servir de points de départ utiles pour les recherches en TdC et réciproquement, le cours de TdC peut contribuer de façon significative à améliorer la compréhension de ces grandes questions. La vision que l'IB a des personnes sensibles à la réalité internationale suppose un véritable engagement au niveau planétaire traduisant une volonté de relever les défis du XXI^e siècle. La TdC se situe au cœur même de cette recherche de la connaissance, alors que nous nous efforçons d'avancer vers une humanité à la fois plus éclairée et plus satisfaite.

Traitement des sujets délicats

Dans le cours de TdC, les élèves ont l'occasion d'étudier des questions et des sujets passionnants et stimulants qui les concernent personnellement. Il convient toutefois de noter que ces questions et sujets peuvent aussi souvent être délicats et difficiles pour les élèves. Les enseignants doivent en être conscients et conseiller leurs élèves quant à la manière de les aborder et de les traiter de façon responsable.

Simultanéité des apprentissages

Le cours de TdC demande au minimum 100 heures d'enseignement, réparties sur les deux années du Programme du diplôme. Il est impossible d'enseigner avec la même profondeur tous les thèmes suggérés dans ce guide dans un tel laps de temps. Les enseignants doivent donc choisir les thèmes qui feront l'objet d'une étude plus détaillée et ceux qui seront étudiés moins en détail. Il est important de couvrir une palette suffisamment large de thèmes pour offrir une vision équilibrée.

Acquis préliminaires

Le cours de TdC ne requiert pas de connaissances préalables particulières. Aucune étude préalable de certaines matières dans le cadre d'un programme menant à un diplôme national ou international n'est attendue ou requise des élèves.

Liens avec le Programme de premier cycle secondaire

Dans la structure des programmes de l'IB, l'élève occupe une place centrale. Cela souligne notre conviction qu'il est nécessaire d'éduquer la personne dans son intégralité et d'accorder de l'importance au travail de recherche de l'élève, s'agissant d'une véritable force motrice pour l'acquisition de connaissances. Tous les programmes de l'IB visent à former des jeunes possédant les qualités du profil de l'apprenant de l'IB. Celles-ci sont mises en évidence dans le Programme primaire (PP), affinées et développées tout au long du Programme de premier cycle secondaire (PPCS), puis mises en pratique dans le Programme du diplôme et le Certificat à orientation professionnelle de l'IB (COPIB).

L'exploration du contenu de chaque matière par le biais des différentes perspectives offertes par les contextes mondiaux du PPCS permet aux élèves de développer une meilleure compréhension à la fois de la matière et des dimensions de ces contextes mondiaux. Ce cycle de recherche (compréhension / prise de conscience / réflexion / action) amène les élèves à suivre un processus de réflexion et de métacognition. Ils peuvent ainsi passer d'une connaissance théorique à une action réfléchie, ce qui les aide à développer des attitudes positives ainsi qu'un sens des responsabilités sociales et personnelles.

Tout en apprenant à « savoir penser », les élèves du PPCS se préparent au cours de TdC du Programme du diplôme de plusieurs façons, et notamment en développant leur capacité à penser de manière critique, à réfléchir et à établir des liens.

- Dans le cadre du PPCS, les élèves doivent remettre en question et contester les informations et les arguments qui leur sont présentés. Dans le cours de TdC, ces compétences de réflexion critique les aideront à comprendre qu'il existe diverses façons de mener une réflexion sur les assertions.
- L'autoévaluation constitue un aspect important du PPCS. L'élève est invité à réfléchir lors des différentes étapes du processus d'apprentissage. Cette réflexion active sur ses propres perspectives constitue l'une des qualités importantes de tout élève suivant le cours de TdC.
- La capacité à établir des liens entre les différentes matières afin de créer des produits ou des solutions constitue également un aspect important du PPCS. En TdC, cette capacité permettra aux élèves d'établir des liens entre les modes de la connaissance et les domaines de la connaissance.

Objectifs globaux

L'objectif général du cours de TdC est d'encourager les élèves à fournir des réponses à la question « Comment le savez-vous ? » dans des contextes variés, et de comprendre l'importance qu'elle revêt. Cela permet d'éveiller en eux un intérêt durable, voire une fascination, pour la richesse des connaissances.

De manière spécifique, les objectifs globaux du cours de TdC sont d'aider les élèves à :

1. établir des liens entre une approche critique de la construction des connaissances, les diverses disciplines scolaires et le monde ;
2. prendre conscience de la façon dont les connaissances sont construites et examinées de façon critique, à la fois par les communautés et les individus ;
3. développer un intérêt pour la diversité et la richesse des perspectives culturelles ainsi qu'une prise de conscience des postulats personnels et idéologiques ;
4. mener une réflexion critique sur leurs propres croyances et postulats, et d'ainsi mener une vie plus réfléchie, plus responsable et pleine de sens ;
5. comprendre que la connaissance s'accompagne de responsabilités qui les amènent à s'investir et à agir.

Objectifs d'évaluation

À la fin du cours de TdC, les élèves devraient être en mesure :

1. d'identifier et d'analyser les différents types de justifications utilisées pour étayer les assertions ;
2. de formuler des questions sur la connaissance, de les évaluer et d'essayer d'y répondre ;
3. d'examiner la façon dont les disciplines scolaires ou domaines de la connaissance génèrent et façonnent les connaissances ;
4. de comprendre les rôles que jouent les modes de la connaissance dans la construction des connaissances partagées et personnelles ;
5. d'explorer les liens entre les assertions, les questions sur la connaissance, les modes de la connaissance et les domaines de la connaissance ;
6. de faire preuve d'une prise de conscience et d'une compréhension de différentes perspectives, et de les relier à leur propre perspective ;
7. d'explorer une situation de la vie réelle du point de vue de la TdC lors de leur exposé.

La connaissance dans la TdC

La connaissance est la matière première du cours de TdC. Il est important que les élèves et les enseignants aient une idée claire de ce que signifie le terme « connaissance », mais il n'est pas simple de le définir. Depuis une époque encore plus lointaine que celle de Platon, les penseurs s'efforcent d'en donner une définition simple, sans qu'aucune d'entre elles ne recueille un large consensus. Comment alors pouvons-nous demander à nos élèves de le faire de façon satisfaisante ?

La TdC n'a pas été conçue comme un cours de philosophie. Dans ces deux disciplines, les termes, les questions posées et les outils utilisés pour répondre à ces questions se recoupent dans une certaine mesure, mais leurs méthodes n'en demeurent pas moins fort différentes. La TdC ne consiste pas en une analyse abstraite de divers concepts. Ce cours vise à amener les élèves à utiliser un ensemble d'outils conceptuels dans des situations concrètes rencontrées dans les matières du Programme du diplôme et en dehors de l'établissement. Le cours de TdC ne doit donc pas se concentrer sur une exploration philosophique et technique de la nature de la connaissance.

Il est utile d'avoir une idée pratique et générale de ce qu'est la connaissance au début du cours. Vers la fin du cours, cette image sera plus complète et précise. La carte géographique est une métaphore utile pour examiner la connaissance dans le contexte de la TdC. Celle-ci est une représentation ou une image simplifiée du monde, et c'est d'ailleurs de là que provient sa force. Les points sans utilité par rapport à la finalité particulière de la carte s'en trouvent exclus. Ainsi, on ne s'attend pas à trouver chaque arbre et chaque buisson sur un plan de ville dont la finalité est de nous aider à nous y déplacer ; une simple représentation des rues et des voies fera l'affaire. Ce type de plan est cependant très différent du plan d'un bâtiment ou de la représentation d'un continent dans un atlas. De la même façon, une connaissance dont le but est d'expliquer un aspect du monde (par exemple, sa nature physique) sera visiblement très différente d'une connaissance dont la finalité est d'expliquer la façon dont les êtres humains interagissent.

La connaissance peut être considérée comme la production d'un ou de plusieurs êtres humains. Il peut s'agir du fruit du travail d'une seule personne qui y est parvenue du fait d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels les modes de la connaissance. Dans le présent guide, ce type de connaissance est appelé **connaissance personnelle**. Mais la connaissance peut également être l'œuvre d'un groupe de personnes travaillant de concert ou, le plus souvent, d'un groupe de personnes vivant à des époques ou dans des lieux différents. Les domaines de la connaissance, tels que les arts et l'éthique, appartiennent à cette catégorie. Ce sont là des exemples de **connaissances partagées**. Il existe des méthodes socialement définies visant à produire des connaissances de ce type, des normes indiquant ce qui constitue un fait ou une explication satisfaisante, ainsi que des concepts et des langages appropriés à chaque domaine et critère de rationalité. Ces aspects des domaines de la connaissance peuvent être organisés selon un **cadre conceptuel de la connaissance**.

Connaissances partagées et personnelles

Dans de nombreuses langues, le verbe « savoir » peut être conjugué à la 1^{re} personne du singulier et à la 1^{re} personne du pluriel : « je sais », « nous savons ». « Je sais » fait référence au fait qu'une personne possède une connaissance personnelle. « Nous savons » fait référence au fait que la connaissance appartient à un groupe ; c'est une connaissance partagée. En TdC, il peut être utile de faire la distinction entre ces deux formes de connaissance, comme illustré ci-dessous.

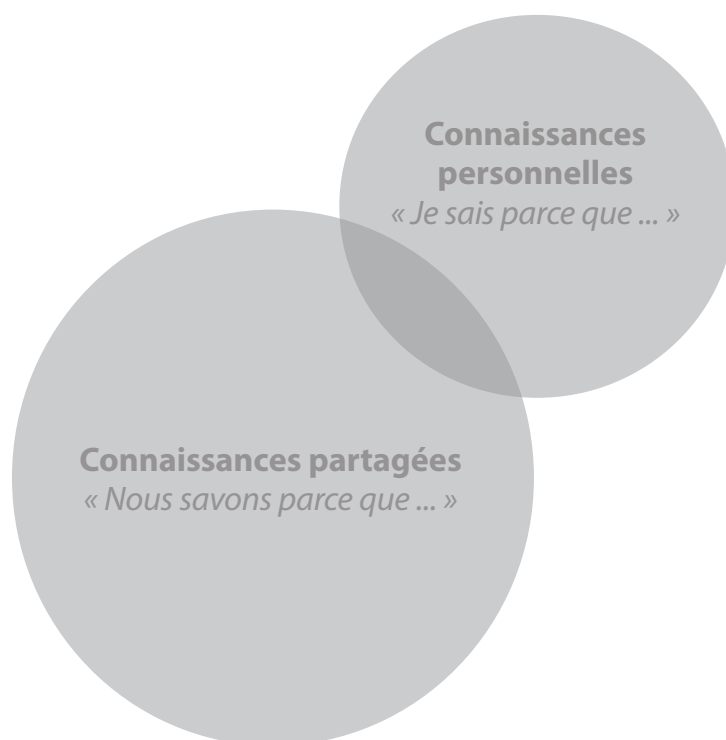


Figure 2

Connaissances partagées

Une connaissance partagée est extrêmement structurée, de nature systématique et le produit de plusieurs personnes. Les connaissances structurées sont pour la plupart regroupées en domaines de la connaissance plus ou moins distincts, tels que les groupes de matières du Programme du diplôme. Plusieurs individus contribuent à leur élaboration, mais les connaissances partagées ne dépendent pas uniquement de la contribution d'un individu en particulier. En effet, d'autres individus ont la possibilité de vérifier et de modifier chaque contribution, et d'accroître les connaissances déjà existantes.

Les enseignants trouveront facilement des exemples.

- La physique, par exemple, est une discipline où les connaissances sont partagées. De nombreux individus peuvent y accéder et y contribuer. La plupart des découvertes sont faites par des équipes de physiciens qui tirent parti des connaissances existantes. Même si des individus contribuent à cet ensemble de connaissances, le fruit de leur travail fait l'objet de processus collectifs, tels que l'examen par les pairs et la reproduction des résultats expérimentaux, avant de pouvoir y être intégré.
- Les connaissances requises pour construire un ordinateur sont également partagées. Il est peu probable qu'une seule personne dispose des connaissances nécessaires pour en construire un à partir de zéro (car il ne s'agit pas ici du simple assemblage de pièces détachées). Et pourtant, nous savons en construire. Un ordinateur est ainsi le résultat d'un travail commun, complexe et mondial.

Les connaissances partagées changent et évoluent au fil du temps du fait de l'application permanente des méthodes de recherche, c'est-à-dire l'ensemble des processus appartenant au cadre conceptuel de la connaissance. Le fait d'appliquer la méthodologie propre à un domaine de la connaissance a pour effet de modifier ce que nous savons. Ces changements peuvent être lents et progressifs car les domaines de la connaissance possèdent une certaine stabilité sur le long terme. Cependant, ils peuvent aussi être soudains et spectaculaires, et être des transformations révolutionnaires en matière de connaissances ou des changements de paradigmes, lorsqu'un domaine de la connaissance s'adapte à de nouveaux résultats expérimentaux ou aux progrès dans sa théorie sous-jacente.

Il existe également des domaines de la connaissance partagés par tous. Les matières étudiées dans le cadre du Programme du diplôme font partie de cette catégorie. Certes, tous les élèves de l'IB ne sont pas en mesure de comprendre le cours de biologie ou de géographie du niveau supérieur, mais ils pourront accéder à ces connaissances sous certaines conditions.

Nous faisons tous également partie d'autres groupes de moindre envergure. Chacun d'entre nous appartient en effet à un groupe ethnique, un groupe national, un groupe d'âge, le groupe du sexe masculin ou féminin, un groupe religieux, un groupe d'intérêt, une classe, un groupe politique, etc. Il peut y avoir des domaines de la connaissance que nous partageons en tant que membres de ces groupes et qui ne sont pas accessibles aux personnes extérieures (par exemple, certaines connaissances propres à une culture ou à une tradition religieuse). Cela soulève des questions quant à la possibilité que ces connaissances puissent franchir les limites du groupe en question.

Quelques exemples de questions de ce type sont fournis ci-après.

- Est-il vraiment possible de connaître une culture au sein de laquelle nous n'avons pas été élevés ?
- Les personnes ne faisant pas partie d'une tradition religieuse sont-elles vraiment en mesure de comprendre ses idées essentielles ?
- Existe-t-il une position neutre permettant d'émettre des jugements au sujet des assertions contradictoires de groupes ayant des traditions et des intérêts différents ?
- Dans quelle mesure les domaines de la connaissance qui nous sont familiers font-ils partie intégrante d'une tradition particulière ou sont-ils liés à une culture donnée ?

Une réflexion sur les connaissances partagées permet de réfléchir sur la nature du groupe qui les possède. Elle permet également aux élèves d'explorer les questions sur la connaissance en faisant preuve d'une sensibilité internationale.

Connaissances personnelles

Les connaissances personnelles dépendent très largement de l'expérience individuelle. Elles s'acquièrent par l'expérience, la pratique et l'investissement personnel, et elles sont étroitement liées aux circonstances propres à l'individu au sein de son contexte local (par exemple, histoire personnelle, centres d'intérêt et valeurs). Elles contribuent à forger le point de vue personnel de l'individu tout en étant influencées par ce même point de vue.

Les connaissances personnelles sont constituées :

- de compétences et de savoir-faire que l'habitude et la pratique permettent d'acquérir ;
- de connaissances acquises par l'expérience en dehors du cadre scolaire ;
- de connaissances acquises dans le cadre de la formation scolaire (essentiellement des connaissances partagées qui ont résisté à un examen minutieux à l'aide des méthodes de validation des divers domaines de la connaissance) ;
- des résultats des recherches universitaires personnelles (qui ont pu devenir des connaissances partagées si elles ont été publiées ou communiquées de toute autre façon).

Les connaissances personnelles comprennent ainsi ce que nous pourrions qualifier de compétences, de capacités pratiques et de talents personnels. Ce type de connaissance est parfois appelé « savoir-faire » car le terme « connaissance personnelle » désigne le fait de savoir **comment** faire une chose (par exemple, comment jouer du piano, préparer un soufflé, faire du vélo, peindre un portrait, faire de la planche à voile, jouer au volley-ball, etc.).

Contrairement aux connaissances partagées, les connaissances personnelles sont souvent plus difficiles à transmettre aux autres. Elles ont parfois une composante linguistique plus marquée et peuvent être

transmises, mais, bien souvent, il n'est pas facile de les partager. Par exemple, un dégustateur de thé ayant développé sa palette de saveurs au fil d'années d'expérience dans ce domaine dispose de connaissances complexes sur les différentes saveurs du thé. Il peut cependant éprouver des difficultés à décrire le goût d'un thé en se servant de mots compréhensibles par tous. Il peut utiliser des métaphores et des comparaisons pour essayer de décrire la saveur de ce thé, mais cela reste une tâche difficile. Ainsi, cette difficulté à les partager caractérise-t-elle souvent les connaissances personnelles.

Toute connaissance personnelle comprend également une « carte » de notre expérience personnelle du monde. Elle a été élaborée à partir d'un certain nombre de modes de la connaissance, tels que nos souvenirs, les perceptions sensorielles au moyen desquelles nous acquérons des connaissances sur le monde, les émotions qui ont accompagné ces perceptions sensorielles, et les valeurs et le sens que nous attribuons à ces pensées ou sentiments.

Tout comme les connaissances partagées, les connaissances personnelles ne sont pas statiques, et elles changent et évoluent au fil du temps. Elles changent en fonction de nos expériences. Les connaissances personnelles d'un jeune de 18 ans peuvent être très différentes de celles dont il disposait à 6 ans. Les différents modes de la connaissance étudiés dans le cours de TdC contribuent eux aussi à ces changements.

Liens entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles

Il existe de toute évidence des liens et des corrélations entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles. Ces liens et corrélations font l'objet d'un examen plus approfondi dans la section « Cadre conceptuel de la connaissance ».

Prenons l'exemple d'un scientifique comme Albert Einstein, dont la contribution à la physique moderne a été déterminante. Manifestement, il disposait de certaines qualités personnelles qui lui ont permis de voir plus loin que ses pairs. Il possédait également des connaissances personnelles, et probablement une façon bien à lui de voir les choses, qu'il a su utiliser pour donner une impulsion à son exploration des questions complexes qui caractérisaient la physique du début du XX^e siècle. Cependant, ses idées ont fait l'objet d'un examen approfondi avant d'être acceptées et de faire partie de cet ensemble de connaissances partagées que l'on nomme « physique ».

Sa pensée était également soumise aux exigences des méthodes spécifiques à cette discipline. Ainsi, ses idées devaient être logiques et cohérentes, conformes aux précédentes constatations expérimentales, et examinées par ses pairs. Elles devaient également fournir des prévisions pouvant être testées et vérifiées de façon indépendante (par exemple, celles concernant la visibilité d'étoiles normalement occultées par le soleil lors de l'éclipse solaire de 1919). Ce n'est qu'à ces conditions que la vision d'Einstein a pu être acceptée en physique. Cela montre comment les connaissances personnelles peuvent faire progresser les connaissances partagées.

Le processus inverse n'est pas impossible et les connaissances partagées peuvent avoir un grand impact sur notre façon de concevoir le monde. Non seulement les domaines de la connaissance familiers influencent nos expériences personnelles (par exemple, un étudiant en économie peut voir les achats quotidiens sous un angle différent du fait de ses études), mais encore, les connaissances que nous partageons en tant que membres de notre groupe culturel, ethnique, du sexe masculin ou féminin, ou autre, peuvent influencer sur notre vision du monde. C'est ce que nous nommons « perspective ». L'appartenance à de tels groupes fournit une perspective en fonction de laquelle nous mesurons la portée des événements de notre existence. La reconnaissance de ces perspectives constitue l'un des objectifs fondamentaux du cours de TdC.

Pour l'individu, les connaissances partagées prennent souvent la forme d'une autorité, c'est-à-dire d'une source de connaissances dont la justification ne lui est pas immédiatement accessible. L'autorité de la médecine pour le patient n'ayant pas fait d'études médicales en est un bon exemple.

Équilibre entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles

Il est important que le cours de TdC reflète l'équilibre entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles. Un cours de TdC accordant une trop grande importance à ces dernières sera probablement axé sur l'expérience subjective des élèves, et n'examinera pas la connaissance au-delà du niveau individuel et la façon dont elle se construit dans le monde. Ce type de cours a trop souvent tendance à enchaîner les anecdotes personnelles avec très peu d'analyse, voire aucune.

À l'inverse, un cours accordant une trop grande importance aux connaissances partagées risque de négliger les liens importants qui existent entre les domaines de la connaissance et le sujet connaissant. Les connaissances partagées ont une signification et une valeur certaines pour l'individu qui leur accorde du sens et de l'importance. Ce type de cours pourrait devenir extrêmement aride et axé sur les faits. En plaçant cette distinction au cœur du cours, l'enseignant met l'accent sur l'équilibre entre ces deux éléments.

L'équilibre idéal peut ne pas être d'accorder autant d'attention à l'un qu'à l'autre ; il est probable que l'enseignant consacre beaucoup moins de temps aux connaissances personnelles qu'aux connaissances partagées. Il est également probable que la meilleure stratégie soit de ne pas les enseigner de façon totalement séparée. Il paraît difficile d'examiner les domaines de la connaissance sans considérer leur impact sur le sujet connaissant. De même, il semble difficile d'examiner isolément les connaissances personnelles sans tenir compte du fait que chaque individu fait partie d'un réseau de relations sociales.

Assertions et questions sur la connaissance

Assertions

En TdC, il existe deux types d'assertions :

- les assertions émises au sein de certains domaines de la connaissance, ou par des sujets connaissant, qui portent **sur le monde**. La TdC s'attache à examiner les fondements de ces assertions de premier ordre ;
- les assertions émises **au sujet de la connaissance**. Il s'agit d'assertions de second ordre émises en TdC, qui sont justifiées en se servant des outils de la TdC, ce qui implique généralement un examen de la nature de la connaissance.

Quelques exemples de ces deux types d'assertions sont fournis ci-dessous.

- « Il existe un nombre infini de nombres premiers. » Il s'agit d'une assertion de premier ordre car elle s'inscrit nettement dans le domaine de la connaissance que sont les mathématiques. Elle est justifiée en utilisant la méthode de la preuve mathématique.
- « Les connaissances mathématiques sont des connaissances certaines. » Il s'agit d'une assertion de second ordre car elle porte sur la connaissance mathématique. Elle est justifiée en examinant les méthodes des mathématiques elles-mêmes au moyen des outils de la TdC.

Ces deux types d'assertions sont présents en TdC. Les assertions de premier ordre apparaîtront dans les exemples présentés dans l'essai et l'exposé, et elles permettront d'illustrer la façon dont les domaines de la connaissance produisent des connaissances. Les assertions de second ordre constitueront l'élément central de toute analyse en TdC.

Questions sur la connaissance

Le cours de TdC s'intéresse essentiellement aux questions sur la connaissance. Ce terme est souvent utilisé dans la description de la substance d'un bon exposé ou essai de TdC. En effet, l'élève n'ayant pas identifié et traité une question sur la connaissance dans son exposé ou essai a laissé passer l'essentiel. On le retrouve également dans les descripteurs de niveaux utilisés par les examinateurs pour corriger les essais et par les enseignants pour noter les exposés. En résumé, le but essentiel de l'exposé et de l'essai de TdC est de traiter de questions sur la connaissance.

Les questions sur la connaissance présentent les caractéristiques suivantes.

- Elles portent **sur** la connaissance. Au lieu de se concentrer sur un contenu spécifique, elles portent sur la façon dont les connaissances sont construites et évaluées. En ce sens, les questions sur la connaissance diffèrent quelque peu de la plupart des questions traitées dans les différentes matières. En TdC, elles sont donc considérées comme des questions de second ordre.
- Elles sont **ouvertes**, c'est-à-dire qu'elles peuvent appeler plusieurs bonnes réponses. Elles sont contestables. Le traitement de questions ouvertes est l'une des caractéristiques de la TdC. Bon nombre d'élèves qui découvrent la TdC sont surpris par cette différence apparente entre la TdC et les autres matières qu'ils ont étudiées pendant leur scolarité. L'absence d'une seule et unique « bonne » réponse en désoriente plus d'un. Quoi qu'il en soit, les questions sur la connaissance sous-tendent une grande

partie des connaissances que nous considérons comme allant de soi. La plupart des désaccords et des controverses de la vie quotidienne trouvent leur origine dans une question sur la connaissance, et la compréhension de la nature des questions sur la connaissance peut nous aider à mieux appréhender ces controverses.

- Elles doivent être formulées en termes **généraux** plutôt qu'en termes spécifiques à une matière. Par exemple, au lieu de se concentrer sur un modèle spécifique à l'économie du développement, tel que le modèle Harrod-Domar, la question sur la connaissance s'intéressera à la fiabilité de l'utilisation de modèles comme méthode permettant d'acquérir des connaissances dans le domaine de l'économie.

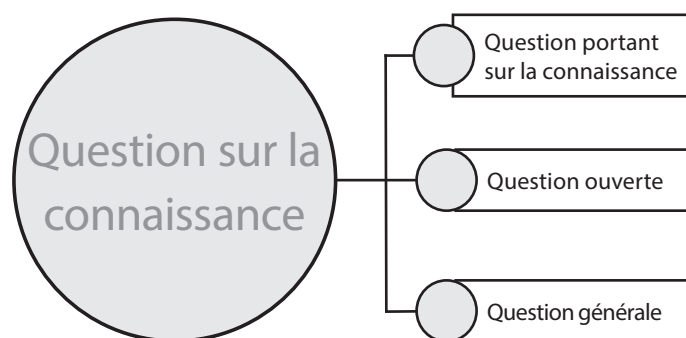


Figure 3

Il peut être intéressant d'examiner avec les élèves les raisons pour lesquelles les questions sur la connaissance sont ouvertes et donc si intéressantes, et d'en discuter. Pour quelle raison une question type en TdC n'appelle-t-elle pas une seule bonne réponse ? C'est à ce type de question que les élèves pourraient être confrontés en classe. Une réponse type pourrait ainsi débiter par « Tout dépend de ce que nous entendons par ... ». Autrement dit, la première tâche à effectuer lorsque nous essayons de répondre à une question sur la connaissance est de parvenir à une compréhension des principaux concepts. La réflexion sur ces concepts peut être menée de diverses façons et chacune peut entraîner une analyse différente et, finalement, une réponse différente.

Il est inévitable que les perspectives personnelles influencent les jugements émis lors d'une analyse. Les ressources intellectuelles dont chacun d'entre nous dispose peuvent bien ne pas être les mêmes et nous amener à tirer des conclusions différentes, voire diamétralement opposées.

L'éventuelle absence d'unanimité dans les réponses aux questions de TdC peut initialement poser problème aux élèves. Après tout, en mathématiques, un élève qui arrive à une réponse différente de celle de son voisin peut s'en inquiéter et se dire que l'un des deux a commis une erreur. En TdC, il est tout à fait concevable que les réponses diffèrent. Ce qui importe, c'est que l'analyse soit approfondie et qu'elle soit étayée par des arguments solides. Il est d'ailleurs possible que les deux conclusions soient vraies. Il est tentant d'expliquer une telle pluralité des bonnes réponses en recourant à une forme de relativisme qui prône que la vérité est une question de perspective. Une explication plus plausible est que les différentes interprétations des idées essentielles sont la cause de ces différentes conclusions ou que l'importance accordée aux différents facteurs dans l'argumentation n'est pas la même.

Les questions sur la connaissance sont des questions générales portant sur la connaissance

Un autre aspect difficile du cours de TdC est l'exigence selon laquelle une question sur la connaissance doit en quelque sorte être plus générale que les exemples précis qui servent à l'illustrer. Cette exigence vient de l'idée que la TdC traite de questions de second ordre.

Par exemple :

- la physique traite de questions portant sur le monde matériel, tandis qu'en TdC, nous nous interrogeons sur la connaissance en physique. Comment le physicien peut-il être certain de ses

conclusions étant donné qu'elles sont fondées sur des hypothèses et des expériences ? En TdC, l'élève n'utilise pas le vocabulaire de la physique car il ne parle pas du monde matériel mais de la physique en tant que discipline. Il est donc nécessaire d'utiliser un vocabulaire à la fois différent et plus général. Le physicien utilise des termes tels que « particule », « énergie », « masse » et « charge », tandis que l'élève de TdC emploie des termes tels que « hypothèse », « données expérimentales », « interprétation », « anomalie », « induction », « certitude », « incertitude », « croyance » et « connaissance ». Les questions sur la connaissance doivent donc être formulées à l'aide de ces termes, et non de ceux de la physique.

Cette distinction est présentée dans le diagramme suivant.

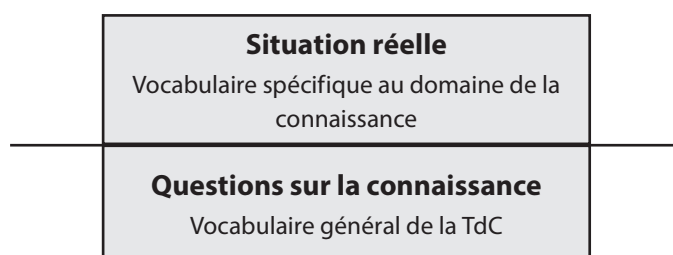


Figure 4

Exemples de questions sur la connaissance

Les questions sur la connaissance sont à la base de presque tous les thèmes. Elles sont parfois difficiles à formuler avec précision, mais elles sont fréquemment présentes dans les thèmes populaires et souvent controversés traités dans les médias, par exemple. Un exercice très utile consiste à tenter de dégager les questions sur la connaissance qui sous-tendent les articles de presse.

Vous trouverez ci-dessous deux exemples de thèmes traités dans des articles de journaux et des questions sur la connaissance qui peuvent être associées à ces thèmes.

Exemple 1 – Prévisions de la croissance démographique en Afrique

- Question inadéquate : « Comment prévoir la future croissance démographique en Afrique ? » Il ne s'agit pas d'une question sur la connaissance car elle est technique et relève du domaine des études démographiques.
- Bonne question sur la connaissance : « Comment un modèle mathématique peut-il nous apporter des connaissances lorsqu'il ne peut pas générer de prévisions précises ? » Cette question est suffisamment générale, et explore la finalité et la nature de la modélisation mathématique.

Exemple 2 – L'effet placebo et son impact sur le corps médical

- Question inadéquate : « Comment fonctionne l'effet placebo ? » Pour répondre à cette question, il est nécessaire de fournir une explication technique relevant du domaine de la psychologie. Elle se trouve donc au-dessus de la ligne dans la figure 4.
- Bonne question sur la connaissance : « Comment établir que X est un "principe actif" à l'origine de Y ? » Cette question assez générale porte sur la façon dont nous pouvons connaître les liens de causalité. Il s'agit d'une question sur la connaissance des plus classiques.

Questions sur la connaissance et évaluation

En TdC, les questions sur la connaissance occupent une place centrale dans l'évaluation. L'exposé et l'essai traitent tous deux de questions sur la connaissance.

Le diagramme de la figure 4 peut aider à expliquer les deux tâches d'évaluation du cours de TdC. L'exposé de TdC commence au-dessus de la ligne avec une situation réelle qui est décrite au moyen du vocabulaire de la vie réelle. À un certain point de l'exposé, l'élève doit identifier la question sur la connaissance sous-jacente (sous la ligne). Celle-ci fait l'objet d'une exploration, au moyen du vocabulaire spécifique à la TdC, puis l'élève tire une conclusion qui est ensuite reformulée en utilisant des termes de la vie réelle.

L'essai de TdC quant à lui suit un cheminement qui, d'une certaine façon, en est l'image inversée. Les sujets imposés sont formulés en termes assez généraux propres à la TdC et ils se situent sous la ligne. Les élèves ont pour tâche d'identifier des questions sur la connaissance liées aux sujets imposés. Ils doivent ensuite leur donner une forme concrète en trouvant des exemples (au-dessus de la ligne) pour les illustrer. Ces exemples font ensuite l'objet d'un examen au moyen des outils de la TdC (ce qui peut exiger d'avoir à retourner en dessous de la ligne). Pour terminer, une conclusion générale est rédigée en utilisant le langage de la TdC (sous la ligne).

Vous trouverez davantage de précisions et de conseils sur les tâches d'évaluation dans la section intitulée « Description détaillée de l'évaluation ».

Modes de la connaissance

Le cours de TdC recense huit modes de la connaissance spécifiques :

- la langue / le langage ;
- la perception sensorielle ;
- l'émotion ;
- la raison ;
- l'imagination ;
- la foi ;
- l'intuition ;
- la mémoire.

Les élèves doivent explorer une palette de modes de la connaissance. L'IB recommande d'étudier en profondeur **quatre** de ces huit modes de la connaissance. Ces modes de la connaissance doivent être soigneusement choisis afin d'assurer une approche cohérente et équilibrée.

En TdC, les modes de la connaissance ont deux rôles essentiels : d'une part, ils fournissent les outils qui nous permettent de répondre à la question « Comment le savons-nous ? » et, d'autre part, ils nous aident à trouver une réponse à la question « Comment sais-je cela ? ». Nous pouvons, par exemple, analyser le rôle de l'imagination dans la construction des connaissances partagées, en termes de découvertes scientifiques, mais également l'examiner dans le contexte de la compréhension et des connaissances personnelles.

Si l'analyse des modes de la connaissance et de leur impact sur la façon dont les individus élaborent leurs connaissances personnelles peut avoir sa place dans un cours de TdC, les enseignants sont encouragés à les explorer, non pas de manière isolée, mais depuis la perspective de leur contribution à la compréhension des différents domaines de la connaissance.

Modes de la connaissance spécifiques

Vous trouverez ci-dessous une brève description de chaque mode de la connaissance. Les questions précédant chaque description sont des stimuli conçus pour favoriser les discussions et faire prendre conscience des huit modes de la connaissance et de leur impact sur la connaissance.

Langue/Langage

Comment la langue façonne-t-elle les connaissances ? L'importance accordée à une langue dans un domaine de la connaissance l'ancre-t-elle dans la culture associée à cette langue ? Comment les métaphores sont-elles utilisées dans la construction des connaissances ?

Le terme « langue » ou « langage » peut désigner la faculté mentale permettant aux individus d'apprendre et d'utiliser des systèmes de communication complexes, ou ces systèmes eux-mêmes. Le langage consiste en un système de signes dont le sens a été convenu et qui sont liés les uns aux autres selon un ensemble de règles à des fins de communication, de formulation d'idées, de conservation de connaissances ou utilisés comme un instrument facilitant la pensée. Il convient de noter que le terme « signe » peut être interprété

de façon très large pour inclure les lettres, les symboles, les sons, les gestes, les images et même les objets. La langue et le langage sont des éléments essentiels de notre vie quotidienne, mais ils peuvent aussi être une source éventuelle de problèmes (par exemple, ambiguïté, sarcasme, ironie et problèmes de traduction).

Le langage joue un rôle important dans la transmission de la connaissance. Certains considèrent même qu'il a un rôle encore plus fondamental en ce sens qu'il ne se contente pas simplement de décrire nos expériences mais qu'il les structure également. La section « Cadre conceptuel de la connaissance » examine la question de savoir si certains types de connaissances sont réellement constitués par le langage, l'idée étant que celui-ci fait partie intégrante de l'assertion et qu'il n'est pas uniquement la description de quelque chose qui existe indépendamment du langage. La théorie selon laquelle les faits concernant le monde peuvent être déterminés par le langage est appelée « déterminisme linguistique ».

Perception sensorielle

Comment savoir si nous pouvons nous fier à nos sens ? Quel est le rôle de l'attente ou de la théorie dans la perception sensorielle ? Quel est le rôle de la langue dans la perception sensorielle ?

La perception sensorielle est le processus au moyen duquel nous acquérons des connaissances sur le monde extérieur. On estimait autrefois le nombre de sens à cinq : la vue, le toucher, l'odorat, le goût et l'ouïe. Cependant, nombreux sont ceux qui considèrent maintenant qu'il en existe d'autres, tels que le sens du chaud, le sens de la douleur, le sens du mouvement, le sens de l'équilibre, le sens de la faim et de la soif, ou encore le sens de la position des diverses parties du corps.

Par le passé, le point de vue selon lequel les sens servent de base à toutes nos connaissances a été mis en doute par l'idée que certains concepts préalables pourraient s'avérer nécessaires pour qu'il puisse y avoir perception. Il est effectivement courant aujourd'hui de considérer la perception sensorielle comme un processus actif d'interprétation du monde en fonction des attentes, cadres conceptuels et théories préalables. Il existe donc un certain désaccord quant à la question de savoir si nous percevons directement le monde tel qu'il est ou si la perception est un processus actif au cours duquel nous fournissons une grande partie du contenu de nos expériences.

Émotion

Les émotions sont-elles universelles ? Pouvons-nous et devons-nous contrôler nos émotions ? Les émotions sont-elles nécessaires à un bon raisonnement ou en sont-elles l'ennemi ? Les émotions sont-elles toujours liées aux croyances ?

Le naturalisme estime que les émotions sont le produit de processus naturels, et qu'elles ont des causes et des effets physiologiques. C'était l'opinion de Darwin qui les considérait comme strictement physiologiques, et donc universelles et ressenties dans toutes les cultures. Il semble cependant exister de nombreuses émotions qui sont étroitement liées à la culture (par exemple, le concept chinois d'« amour triste »). À l'opposé du naturalisme, le constructivisme social soutient que les émotions dépendent d'une conscience sociale et qu'elles n'ont aucun fondement naturel. Ainsi, certaines émotions, telles que la honte, semblent présupposer que l'individu ait la notion du bien et du mal.

L'émotion a parfois été considérée comme un mode de la connaissance peu fiable. D'aucuns ont critiqué les émotions comme étant autant d'obstacles irrationnels à la connaissance car elles déforment notre vision de la réalité. D'autres, par contre, considèrent que les émotions contribuent à donner un sens à nos expériences et comportements sociaux et culturels, tout en étant une source de connaissances sociales, éthiques et politiques du fait qu'elles nous aident à comprendre le monde qui nous entoure.

Raison

Quelle est la différence entre raison et logique ? Dans quelle mesure le raisonnement inductif est-il fiable ? Sommes-nous voués à être irrationnels ?

La raison nous permet de dépasser l'expérience immédiate de nos sens. Elle est étroitement liée à la logique, c'est-à-dire au fait de tirer des conclusions valables à partir de prémisses ou de points de départ donnés. Le raisonnement humain peut aussi être déductif, en ce sens qu'il permet de tirer des conclusions qui ne peuvent résulter uniquement des prémisses. Une question intéressante se pose alors : les normes de la rationalité et celles du raisonnement sont-elles ancrées dans la culture ? Les domaines de la connaissance peuvent fixer leurs propres exigences en ce qui concerne les types de raisonnement qui sont acceptables.

Le raisonnement inductif est le processus consistant à étayer des énoncés d'ordre général au moyen d'une série d'énoncés spécifiques. C'est l'inverse du raisonnement déductif qui, lui, va généralement du général au particulier. De par sa nature, le raisonnement inductif est déductif. Il est souvent impossible de prouver une affirmation qui contient les mots « tout/tous/toutes » étant donné la difficulté d'effectuer des observations portant sur un nombre infini d'éléments. Cela revêt une certaine importance dans les sciences naturelles, mais aussi dans les sciences humaines telles que la psychologie et l'économie.

Imagination

Quel est le rôle de l'imagination dans la production de connaissances sur le monde réel ? L'imagination peut-elle révéler des vérités que la réalité nous cache ? Quel rôle joue-t-elle dans notre compréhension des autres ?

Souvent, l'imagination est définie au sens strict comme étant la capacité de forger une représentation mentale d'une chose donnée, sans le stimulus de l'expérience sensorielle. Par le passé, l'imagination a été associée au langage imagé et au fait de créer une image mentale d'une chose. Plus récemment, on a également commencé à s'intéresser à une exploration de l'« imagination propositionnelle », c'est-à-dire sur le fait d'« imaginer que ... ». Un certain nombre de pathologies ayant une incidence sur l'imagination mettent en relief son importance et son pouvoir. C'est notamment le cas de l'autisme profond qui diminue l'imagination ou d'autres états, tels que la schizophrénie aiguë, qui peuvent entraîner des délires.

L'imagination est parfois définie dans un sens plus large comme étant associée à la créativité, à la résolution de problèmes et à l'originalité. Dans ce cas, elle nous permet d'établir des liens entre des idées qui, autrement, resteraient disjointes afin de résoudre des problèmes. Cela peut s'avérer utile pour l'élaboration de modèles ou la création de théories en science, ainsi que pour la résolution de problèmes structurels dans le domaine des arts. Cependant, l'imagination suscite également parfois une certaine méfiance, en partie parce qu'elle est considérée comme un produit de l'esprit, et donc comme une chose subjective. Elle est aussi parfois associée au raisonnement contrefactuel, c'est-à-dire au fait de s'imaginer « ce qu'il se passerait si ... » ou « ce qu'il se serait passé si ... », ou encore à la notion de possibilité, en ce sens que seul ce qui est possible peut être imaginé.

Ainsi, certains considèrent qu'elle nous montre ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Dans notre vie quotidienne, l'imagination joue un rôle particulièrement important dans le domaine des divertissements (par exemple, les films ou les émissions télévisées). On peut cependant avancer qu'elle joue un rôle encore plus important en développant l'empathie, en offrant des occasions d'expression personnelle et une meilleure compréhension de soi, et dans l'éducation morale pour ne citer que quelques exemples.

Foi

L'humanisme et l'athéisme doivent-ils être décrits comme une foi ? Peut-on considérer que les croyances théistes constituent des connaissances du fait qu'elles sont générées par une faculté cognitive particulière ou un « sens du divin » ? La foi satisfait-elle à un besoin psychologique ?

Le mot « foi » est généralement utilisé pour désigner la foi religieuse, mais il peut également être utilisé dans un sens profane, en tant que synonyme du mot « confiance ». Bien qu'elle soit le plus souvent associée à une

croissance en un ou plusieurs dieux, la foi peut être religieuse sans être théiste comme dans le bouddhisme, par exemple. Elle peut également être considérée comme un attachement à une interprétation particulière de l'expérience et de la réalité, qui n'est pas nécessairement religieuse (par exemple, l'humanisme). Le positivisme logique (aussi appelé « logicopositivisme ») soutient que les professions de foi n'ont aucun contenu cognitif significatif et que, de ce fait, il n'est pas logique de considérer la foi comme un mode de la connaissance. Pour de nombreuses personnes, elle est cependant un moyen essentiel qui leur sert à comprendre et à expliquer le monde.

Les preuves sur lesquelles repose la foi font souvent l'objet de controverses. C'est notamment le cas des textes sacrés, que les personnes appartenant au groupe religieux considèrent souvent comme une preuve irréfutable, alors que celles qui lui sont extérieures se montrent plus circonspectes. Si certains avancent que la foi est irrationnelle et incohérente, d'autres, au contraire, soutiennent qu'elle doit être considérée comme une chose nous permettant d'aller au-delà de la raison et non comme une chose purement irrationnelle. En fait, même si la foi et la raison sont souvent mises en contraste, bon nombre de religions considèrent qu'elles sont interdépendantes. Ainsi, la théologie naturelle soutient que l'on ne peut accéder à Dieu que par le biais de la raison, et nombre de religions considèrent la raison comme un don divin.

D'aucuns avancent que les critiques et les controverses concernant les preuves données pour étayer les professions de foi sont déplacées du fait que la foi est un acte de confiance et un exemple de connaissance non fondée sur des données factuelles. En fait, certaines traditions considèrent que les croyances qui ne sont pas fondées sur des preuves sont supérieures, le fait d'exiger des preuves concrètes étant interprété comme un manque de foi. En raison de cette controverse, les enseignants doivent donner à leurs élèves l'occasion d'effectuer un examen critique de la foi en tant que mode de la connaissance. Sa classification comme mode de la connaissance ne doit pas servir d'excuse pour accepter sans réfléchir les assertions liées à la religion ou à d'autres domaines de la connaissance.

Intuition

Pourquoi certaines personnes sont-elles considérées comme plus intuitives que d'autres ? Y a-t-il certaines choses qu'il convient de connaître avant de pouvoir apprendre quoi que ce soit ? Devons-nous faire confiance à notre intuition ?

L'intuition est parfois décrite comme une connaissance immédiate, ou comme une connaissance immédiatement évidente qui ne nécessite pas d'inférence, de preuve ou de justification préalable. On l'oppose souvent à la raison car elle permet de « connaître » en l'absence de tout processus rationnel. Jung (1921) s'est illustré en affirmant que l'intuition est une perception qui a lieu par le biais de notre inconscient, insistant ainsi sur le fait que l'intuition est souvent perçue comme une croyance connue sans comprendre comment.

Elle est parfois associée aux concepts d'instinct et de connaissance innée. Par exemple, certains affirment que, bien que nous n'ayons pas une connaissance innée d'une langue donnée, nous avons une capacité intuitive à l'utiliser. L'intuition a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de l'éthique afin de déterminer si nous possédons une « intuition morale », c'est-à-dire un sens moral inné. D'autres considèrent en outre qu'elle joue un rôle important dans les progrès scientifiques.

Savoir ou connaître une chose intuitivement nécessite une introspection ou une prise de conscience immédiate. De ce fait, certains soutiennent qu'il est impossible de justifier une intuition ou qu'elle ne nécessite aucune justification du fait qu'elle est immédiatement évidente. Certaines personnes sont considérées comme plus intuitives que d'autres et il est souvent dit que les personnes intuitives prennent des décisions instinctives et rapides sans pouvoir les justifier de façon précise. Cependant, d'aucuns considèrent que l'intuition ne constitue pas un mode de la connaissance à part entière. Par exemple, il a été suggéré que ce terme décrit souvent une combinaison d'autres modes de la connaissance, tels qu'une expérience préalable, une perception sensorielle plus aiguë et une imagination active.

Mémoire

Pouvons-nous connaître des choses qui se situent au-delà de notre expérience personnelle actuelle ? Un témoignage oculaire constitue-t-il une source fiable de preuves ? Nos croyances peuvent-elles corrompre notre mémoire ?

Bon nombre de discussions sur la connaissance ont tendance à se concentrer sur la façon dont nos croyances et nos connaissances se forment plutôt que sur la façon dont elles sont fixées dans la mémoire d'un individu. Pourtant, la plus grande partie de nos connaissances prennent la forme de souvenirs et, de ce fait, la façon dont nous conservons des informations et reconstruisons des expériences et événements passés constitue un aspect important dans l'élaboration des connaissances personnelles.

La mémoire, et en particulier la mémoire-habitude, est étroitement liée au savoir-faire et au souvenir de la façon d'exécuter certaines actions. Contrairement à la perception et à l'imagination, elle fait référence à des événements qui ne sont pas en train de se dérouler et à des choses dont nous sommes persuadés qu'elles se sont produites. Certains soutiennent que la mémoire ne constitue pas une source de connaissances et qu'il s'agit plutôt d'un processus que nous utilisons pour nous souvenir de connaissances acquises dans le passé. Bien qu'elle permette effectivement de nous souvenir des connaissances préalablement acquises, on peut soutenir qu'une nouvelle connaissance dépend elle aussi de la mémoire tout en étant influencée par elle. Par exemple, la façon dont nous interprétons de nouvelles situations peut être fortement influencée par notre expérience et les événements passés. Ainsi, outre le fait d'être une « unité de stockage » des connaissances existantes, la mémoire peut également être un mécanisme qui nous permet de traiter des situations nouvelles et uniques.

Son importance peut être mise en évidence en imaginant les difficultés qui surgiraient en cas de perte totale de la mémoire. Du fait qu'une grande partie de nos connaissances personnelles revêtent la forme de souvenirs, les questions relatives à la fiabilité de la mémoire sont également essentielles. La remémoration est souvent jugée peu fiable du fait, par exemple, qu'on la considère comme subjective ou fortement influencée par les émotions. Nous utilisons cependant notre mémoire chaque jour et, comme nombre de nos souvenirs nous semblent fiables, nous avons la conviction que nos autres souvenirs le sont tout autant.

Les modes de la connaissance sont interdépendants

Les modes de la connaissance ne doivent pas être considérés isolément. Ils interagissent de différentes façons lors de la construction des connaissances et l'élaboration des assertions. Par exemple, même une simple affirmation telle que « cette table est bleue » implique l'utilisation d'un certain nombre de modes de la connaissance. Le langage est nécessaire pour pouvoir comprendre les mots « table » et « bleue ». Un système de concepts fondé sur la raison est également nécessaire pour comprendre qu'une table est un objet qui a la possibilité d'être bleue. La perception sensorielle permet de reconnaître que ce que nous voyons est bien une table et que sa couleur est bleue. Ainsi, les différents modes de la connaissance sont étroitement liés pour former des structures plus complexes, afin de générer des connaissances dans chacun des domaines de la connaissance.

Domaines de la connaissance

Comment savons-nous certaines choses ? Nous savons certaines choses parce que nous utilisons diverses méthodes de recherche qui intègrent les différents modes de la connaissance afin de construire des connaissances dans les différents domaines de la connaissance.

Le cours de TdC distingue huit domaines de la connaissance :

- les mathématiques ;
- les sciences naturelles ;
- les sciences humaines ;
- l'histoire ;
- les arts ;
- l'éthique ;
- les systèmes de connaissances religieuses ;
- les systèmes de connaissances des cultures autochtones.

Les élèves doivent explorer une palette de domaines de la connaissance et il est recommandé d'étudier **six** de ces huit domaines de la connaissance.

Bien que le présent guide identifie huit grands domaines de la connaissance, il convient d'encourager les élèves à réfléchir sur la nature de la connaissance dans les matières qu'ils étudient dans le cadre du Programme du diplôme de l'IB (par exemple, la chimie, la géographie et la danse).

Cadre conceptuel de la connaissance

Une manière efficace d'étudier les domaines de la connaissance consiste à se servir d'un cadre conceptuel de la connaissance. Celui-ci permet de « décortiquer » les domaines de la connaissance et de fournir le vocabulaire nécessaire permettant de les comparer.

Pour chaque domaine de la connaissance, les éléments suivants peuvent être examinés :

- sa portée et ses applications ;
- sa terminologie et ses concepts spécifiques ;
- les méthodes utilisées pour produire des connaissances ;
- les principales évolutions historiques ;
- les liens avec les connaissances personnelles.

Au sein du cadre conceptuel de la connaissance, les principales caractéristiques du domaine sont identifiées, de même que la terminologie et les concepts spécifiques qui le façonnent. Les principales évolutions historiques qui ont influé sur le domaine et qui lui ont donné sa forme sont indiquées, ainsi que la façon dont il utilise la méthodologie qui lui est propre. Finalement, le cadre conceptuel de la connaissance permet à l'élève de réfléchir sur les corrélations entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles dans ce domaine. Les cadres conceptuels de la connaissance constituent des outils très efficaces pour comparer et opposer les divers domaines de la connaissance.

L'idée est que chaque domaine de la connaissance peut être considéré de façon générale comme un tout cohérent ou un vaste système disposant d'une riche structure interne. L'un des objectifs de la TdC est d'explorer cette structure et de comprendre ce qui confère à chaque domaine de la connaissance son caractère particulier. Elle se penche également sur ce que ces domaines de la connaissance ont en commun. Une stratégie efficace consiste à élaborer un cours de TdC qui compare et oppose les divers domaines de la connaissance en recherchant leurs points communs mais également en mettant en évidence leurs différences et en définissant ce qui confère à chacun son caractère spécial.

La comparaison des différents domaines de la connaissance n'est pas un travail purement descriptif. Il est également analytique dans le sens où l'élève doit relier les méthodes de recherche appliquées aux connaissances générées. Par exemple, la fiabilité des connaissances dans un domaine de la connaissance dépendra étroitement des méthodes utilisées pour les produire. Dans le cours de TdC, le terme « analyse » désigne l'établissement de tels liens.

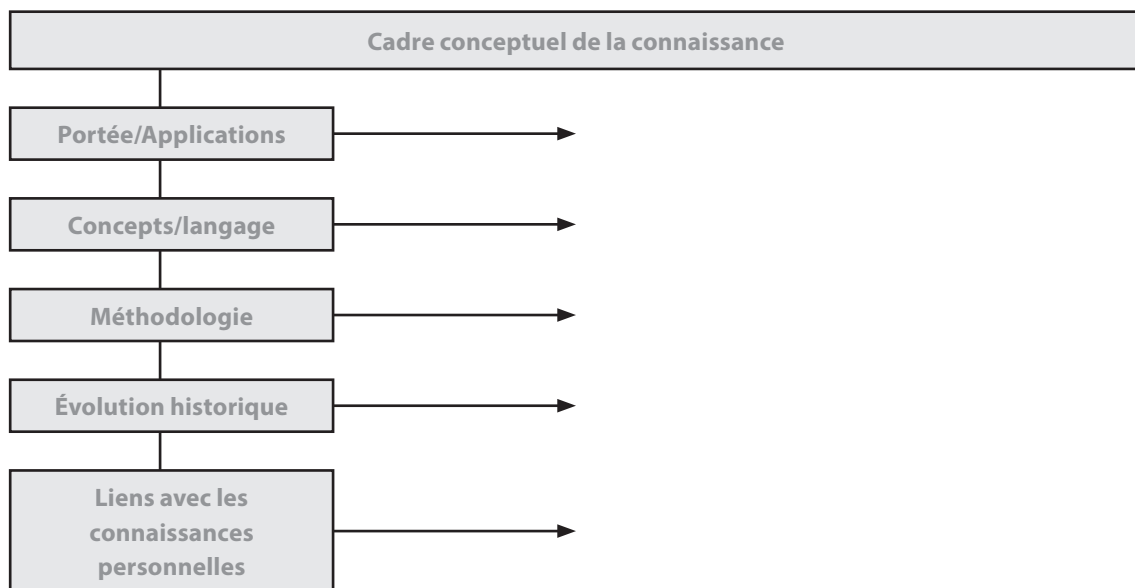


Figure 5

1. Portée/Applications

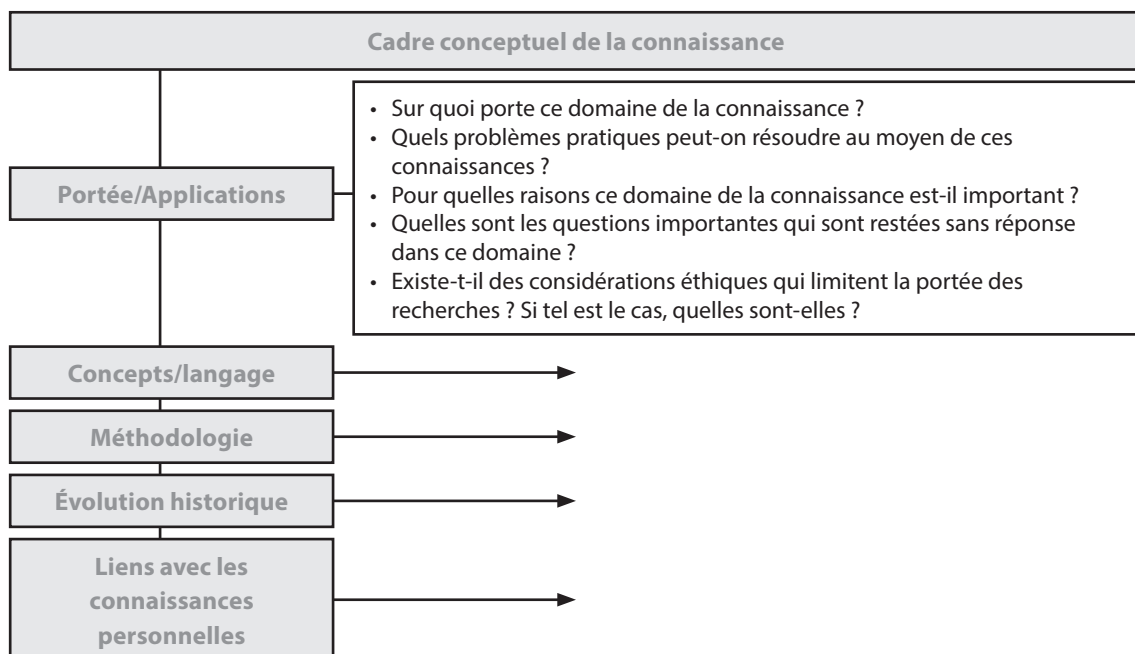


Figure 6

Cet élément s’efforce d’explorer la portée du domaine de la connaissance, dans le contexte de l’ensemble des connaissances humaines, et la façon dont ses connaissances sont utilisées. Le terme « portée » fait référence à la définition du domaine de la connaissance en termes de contenus, et la forme prise par ce domaine de la connaissance est étroitement liée à la nature des problèmes qu’il cherche à résoudre.

Quelques exemples sont fournis ci-dessous.

- La biologie a pour objet l’étude des organismes vivants et s’intéresse essentiellement à leur mode de fonctionnement.
- Les mathématiques ont pour objet l’étude des quantités, de l’espace, des formes et du changement.
- En ingénierie, par contre, les méthodes numériques précises sont d’une importance vitale.
- Il semble que la musique n’ait pas du tout pour objet de résoudre des problèmes pratiques, mais le travail du compositeur consiste à résoudre les problèmes d’« ingénierie musicale » liés à la composition d’un morceau de musique. Celui-ci doit constituer un tout, mais, dans le même temps, il doit posséder une sorte de contraste interne afin de créer une certaine tension et énergie, et d’éveiller l’intérêt.

L’exploration de la portée et des applications d’un domaine de la connaissance spécifique peut conduire à des discussions intéressantes sur des considérations d’ordre éthique dont il convient de tenir compte. Les spécialistes d’un domaine de la connaissance peuvent ne pas être autorisés à explorer tous les aspects qui présentent un intérêt. En effet, il peut exister des limites morales et éthiques concernant les types de recherches et d’expériences qu’ils sont autorisés à mener.

2. Concepts/Langage

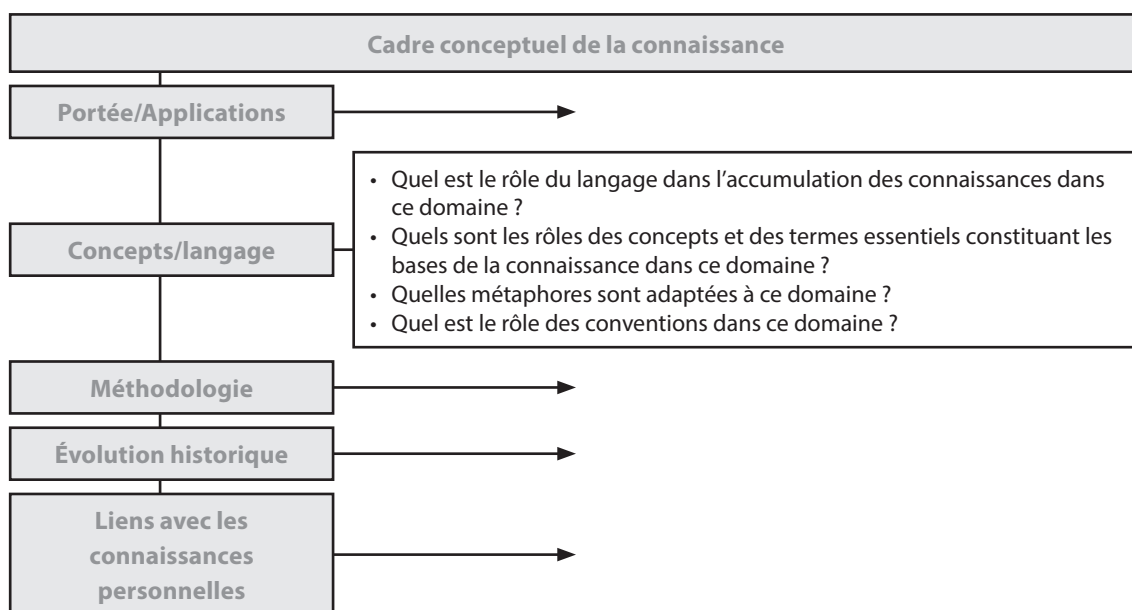


Figure 7

Cet élément explore la façon dont le langage est utilisé pour produire des connaissances dans chaque domaine de la connaissance. L’idée essentielle est qu’il permet de communiquer des connaissances « non verbales » préexistantes et que, dans bien des cas, le langage utilisé constitue lui-même une connaissance. Ôtez-le et il ne reste plus rien. Cela provient entre autres du fait qu’il permet de nommer des concepts, qui sont eux-mêmes les composantes de base de la connaissance. Un domaine de la connaissance est un système de relations entre ses différents concepts clés. Différentes composantes de base donnent des domaines de la connaissance fort différents et produisent des façons différentes de penser le monde.

Quelques exemples sont fournis ci-dessous.

- Parmi les concepts fondamentaux de la physique, on peut citer la causalité, l'énergie et le principe de conservation, les champs, la charge, etc.
- Dans les arts visuels, on s'intéresse à la palette de couleurs, à la texture, à la composition, au mouvement, à la symbolique et à la technique.
- En musique, les concepts essentiels peuvent être la mélodie, le rythme, l'harmonie, la tension, le relâchement, la texture et la couleur.

Les discussions sur les concepts et le langage donnant forme à un domaine de la connaissance peuvent facilement déboucher sur des discussions sur les connaissances partagées. Le langage permet de transmettre des connaissances et de les accumuler au fil du temps pour les générations futures. C'est ce qui fait de ce type de savoir un ensemble de « connaissances partagées ». Le fait qu'elles puissent être communiquées à d'autres personnes, à travers le temps et l'espace, est un aspect important. Une grande part des connaissances actuelles n'est pas nouvelle et nous a été transmise de génération en génération ou nous vient d'autres parties du monde.

3. Méthodologie

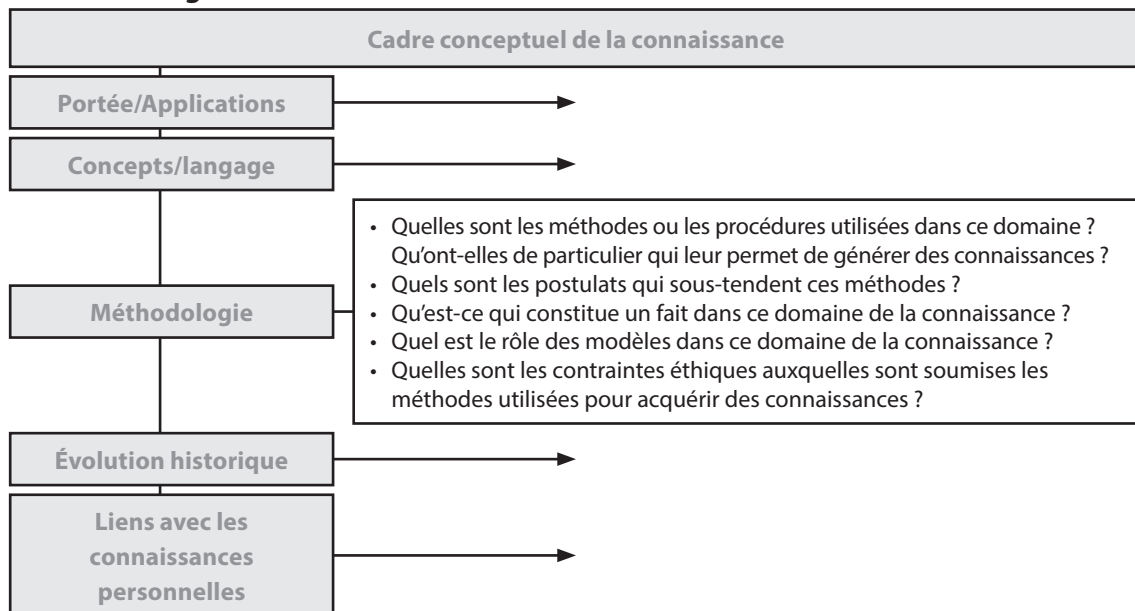


Figure 8

Les méthodes utilisées dans les domaines de la connaissance constituent une des différences les plus frappantes entre eux. Avant d'examiner et de comparer les méthodes des différents domaines de la connaissance, les élèves doivent être capables d'identifier les méthodes ou les procédures spécifiques de chacun et d'examiner les postulats qui les sous-tendent.

Les postulats et les valeurs jouent un rôle important dans la méthodologie qui sert de base à l'élaboration des connaissances. Chaque domaine de la connaissance fait une distinction entre les éléments qui sont importants et ceux qui le sont moins, et possède un ensemble de valeurs qui sous-tendent les connaissances qu'il génère. Tous les domaines de la connaissance ont des valeurs : certaines méthodes sont plus efficaces que d'autres, certains faits sont plus fiables que d'autres et certains modèles théoriques permettent une meilleure compréhension que d'autres. Afin de comprendre la nature d'un domaine de la connaissance, il est fondamental de reconnaître ses valeurs et leur incidence sur la méthodologie utilisée.

Par exemple, une grande partie des connaissances acquises en sciences naturelles provient d'expériences menées afin de tester une hypothèse donnée ; cela suppose que les conditions en laboratoire reproduisent exactement celles dans le reste de l'univers et que le monde puisse être appréhendé comme un système au sein duquel les causes déterminent les effets.

Une façon d’explorer la méthodologie est d’examiner la question de savoir ce qui constitue un fait au sein de ce domaine de la connaissance particulier. Une autre option est d’examiner la question de savoir ce qui constitue une explication dans ce même domaine. Par exemple :

- en histoire, une explication peut être une théorie générale qui attribue des motivations plausibles aux divers personnages historiques et qui relie plusieurs documents historiques distincts ;
- en littérature, l’explication d’un texte peut demander d’examiner ses thèmes, ses motifs et la présentation des personnages par le biais des procédés littéraires employés.

Une autre façon d’explorer la méthodologie est d’examiner les contraintes qui pèsent sur les méthodes pouvant être utilisées. Il peut s’agir, par exemple, des contraintes d’ordre éthique auxquelles sont soumises les expériences dans le domaine des sciences humaines.

4. Évolution historique

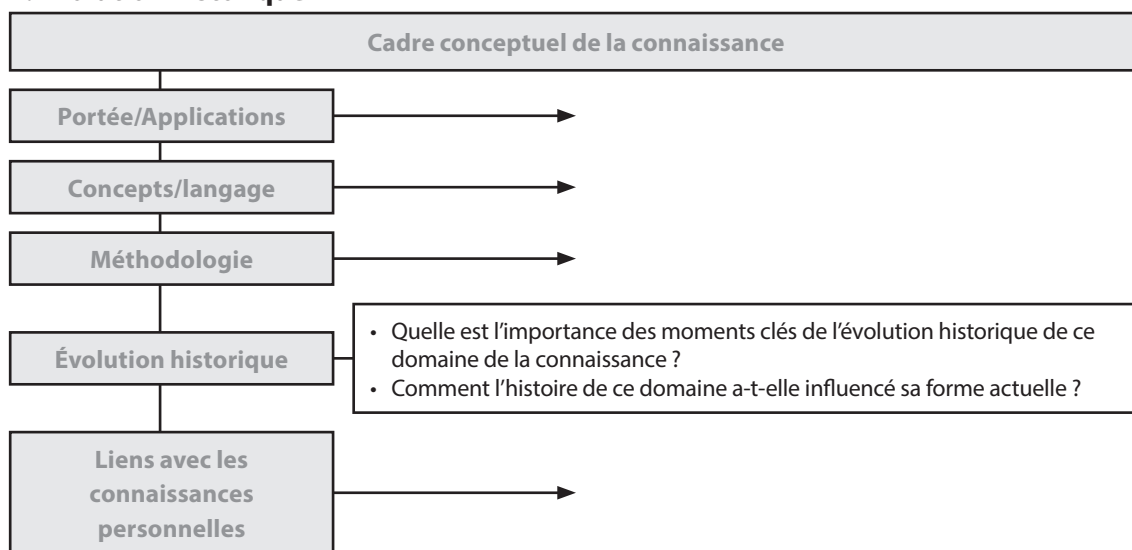


Figure 9

Les domaines de la connaissance sont des entités dynamiques qui changent au fil du temps, et au fur et à mesure des évolutions et progrès conceptuels dans leur méthodologie. Cela doit être considéré non comme une difficulté mais plutôt comme un atout, en ce sens que cela montre que nos systèmes sont flexibles et capables de réagir aux changements. Les connaissances peuvent donc être considérées comme provisoires.

Quelques exemples sont fournis ci-dessous.

- Prenons un manuel d’histoire suédois datant de 1912 : sa conception de l’histoire est très différente de celle présentée dans les manuels utilisés aujourd’hui. Par contre, un manuel de physique datant de 1912 semble avoir la même conception de cette discipline, même si son contenu peut être différent.
- Une œuvre d’art peut tirer une grande partie de son sens du contexte historique dans lequel elle a été créée, et même faire référence à d’autres œuvres plus anciennes.

En TdC, le fait de retracer dans les grandes lignes l’évolution historique d’un domaine de la connaissance est très utile. Il peut être tentant de présumer que si l’on revisitait l’histoire des connaissances humaines alors les domaines de la connaissance auraient un aspect fort différent de celui qu’ils revêtent aujourd’hui. Combien de nos connaissances dépendent des hasards de l’histoire ? Certains domaines de la connaissance y sont-ils plus sensibles que d’autres ? Nos systèmes de mesure (m, kg, s) s’inscrivent eux aussi dans une perspective historique, et il en va naturellement de même des concepts et du langage utilisés dans les disciplines. Quel aspect d’une discipline fait que la trajectoire de l’histoire constitue un facteur important de son évolution ? Voilà une question et un sujet de discussion des plus intéressants et des plus profonds.

5. Liens avec les connaissances personnelles

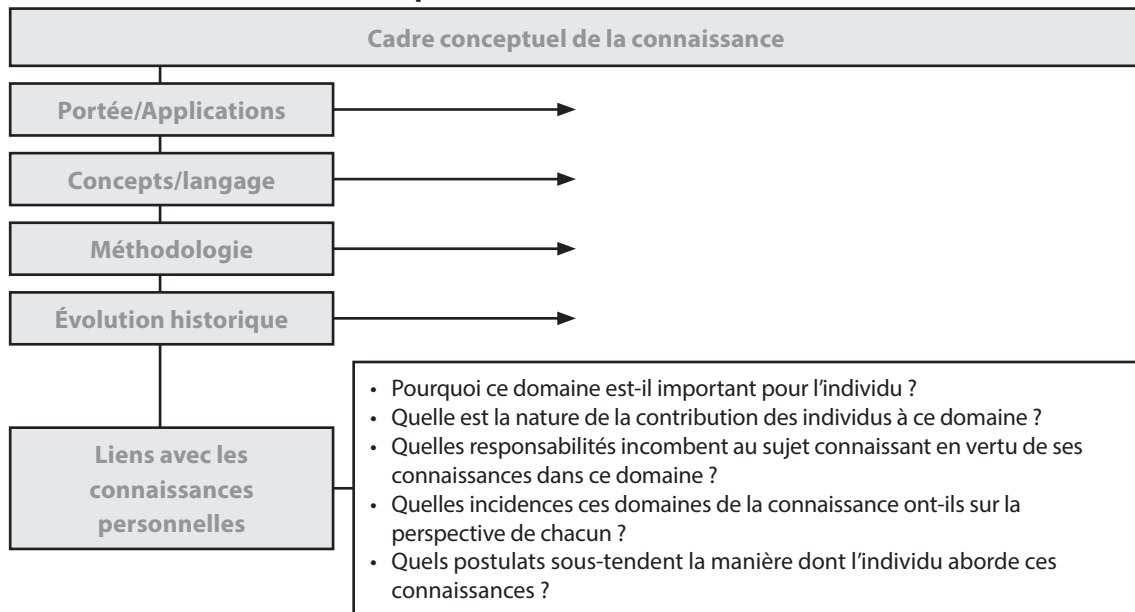


Figure 10

Il existe des liens et des corrélations entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles. Les individus contribuent aux connaissances partagées. Leurs contributions doivent être validées à l'aide des procédures particulières imposées par la discipline afin de pouvoir être considérées comme connaissances « communes ». Cependant, les connaissances partagées contribuent également à la compréhension que l'individu a du monde qui l'entoure. Un des objectifs des connaissances partagées est de permettre aux individus de comprendre le monde. La nature de cette corrélation entre les connaissances partagées et les connaissances personnelles est le dernier élément du cadre conceptuel de la connaissance à examiner. Il s'agit d'un élément important car il permet de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce que cela signifie pour moi ? Quelle incidence ce domaine de la connaissance a-t-il sur ma vie et la façon dont je vois le monde ? De quelle façon ce domaine de la connaissance façonne-t-il ou change-t-il ma perspective ?

Domaines de la connaissance spécifiques

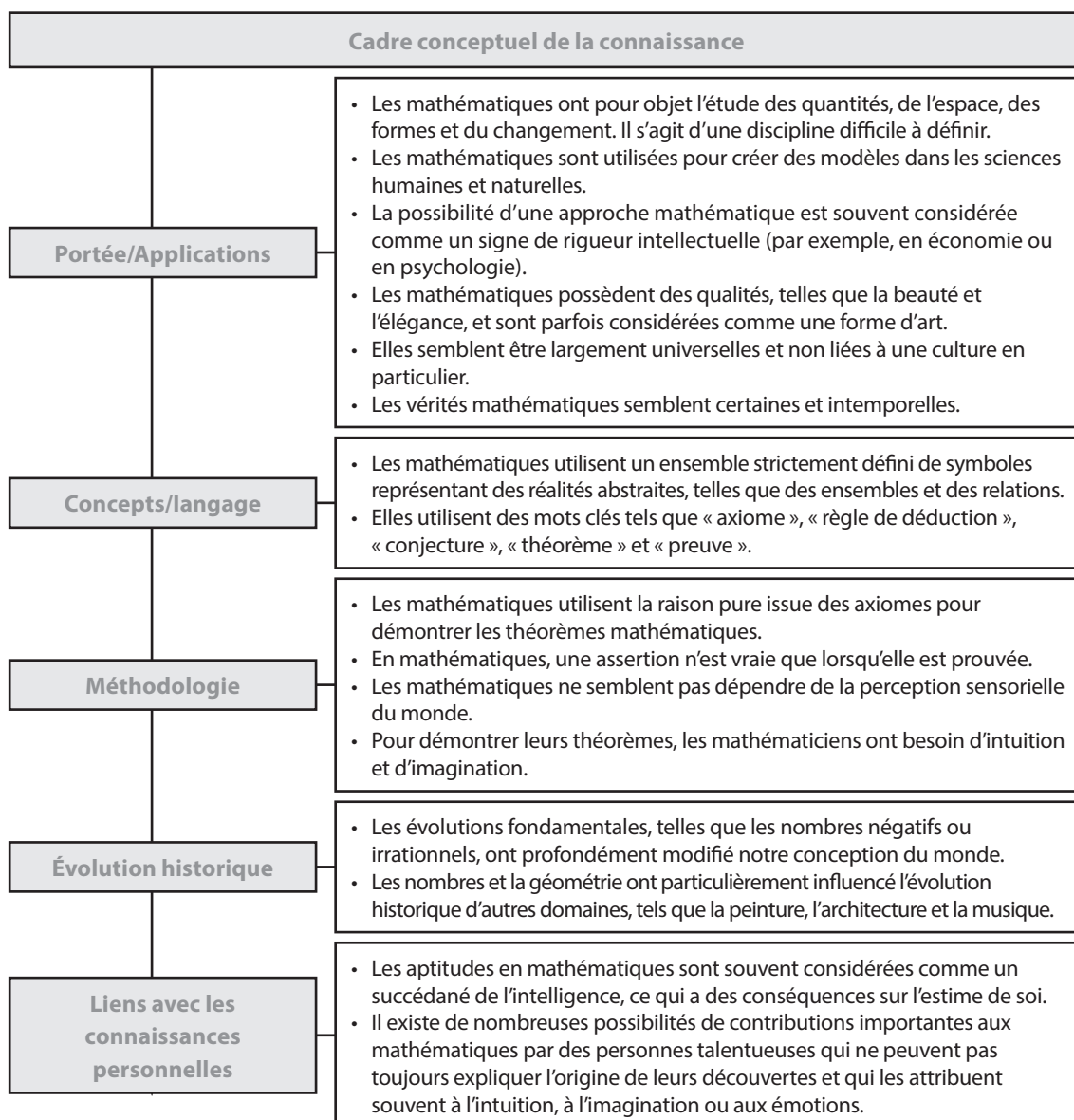
Vous trouverez dans les pages qui suivent une brève description de chaque domaine de la connaissance ainsi que des diagrammes illustrant comment chacun de ces domaines peut être abordé. Ces diagrammes comprennent notamment des suggestions de thèmes à étudier et de questions sur la connaissance. Il convient de noter qu'il s'agit **uniquement de suggestions**, et que ces thèmes et questions peuvent être utilisés ou remplacés par d'autres, en fonction des besoins et des centres d'intérêt de l'enseignant de TdC et des élèves. En outre, ces diagrammes constituent des outils que les enseignants doivent utiliser avec discernement, en veillant à ne pas les employer d'une façon qui risquerait de transformer le cours en un catalogue de formules toutes faites.

Mathématiques

Existe-t-il une différence entre vérité et certitude en mathématiques ? Les mathématiques sont-elles indépendantes de la culture ? Les mathématiques ont-elles été découvertes ou inventées ?

Les mathématiques se fondent sur un ensemble de définitions et de postulats fondamentaux plus ou moins acceptés universellement. Elles procèdent d'un système d'axiomes et utilisent le raisonnement déductif pour prouver des théorèmes ou des vérités mathématiques. Ces derniers possèdent un niveau de certitude inégalé dans aucun autre domaine de la connaissance, ce qui fait de cette discipline une matière première particulièrement adaptée aux études menées dans le cadre de la TdC.

Malgré les limites strictes de la logique mathématique, ou plutôt grâce à elles, les mathématiques constituent une matière extrêmement créative, qui demande à ceux qui la pratiquent une grande puissance d'imagination. Les mathématiques pures n'exigent aucune perception sensorielle préalable au début du travail de recherche, mais l'application des mathématiques aux situations réelles nécessite les mêmes techniques que celles utilisées dans les sciences naturelles et humaines, dont la plupart des recherches s'appuient d'ailleurs sur cette discipline. Il existe également souvent des liens étroits entre les mathématiques et les arts, un domaine dans lequel les exigences formelles d'harmonie ou de symétrie imposent aux œuvres des structures mathématiques.



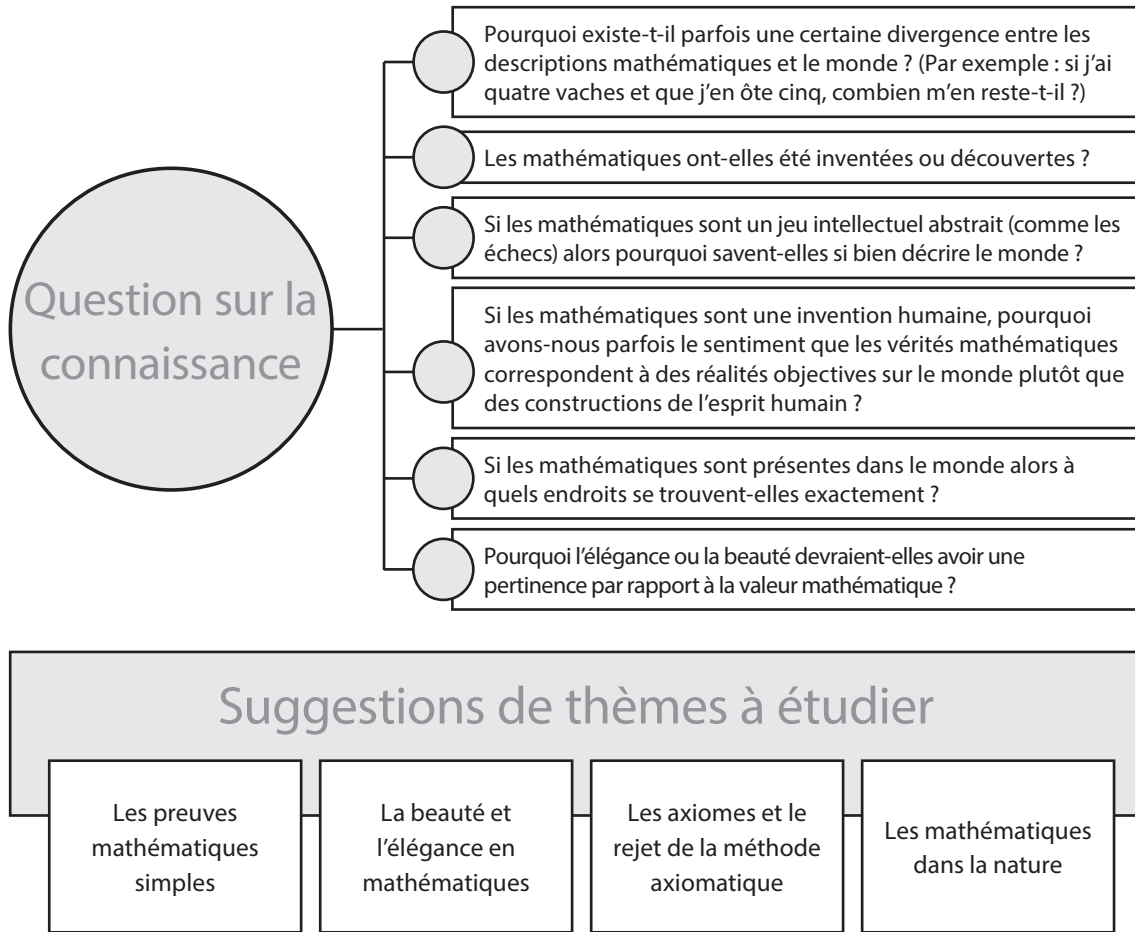


Figure 11

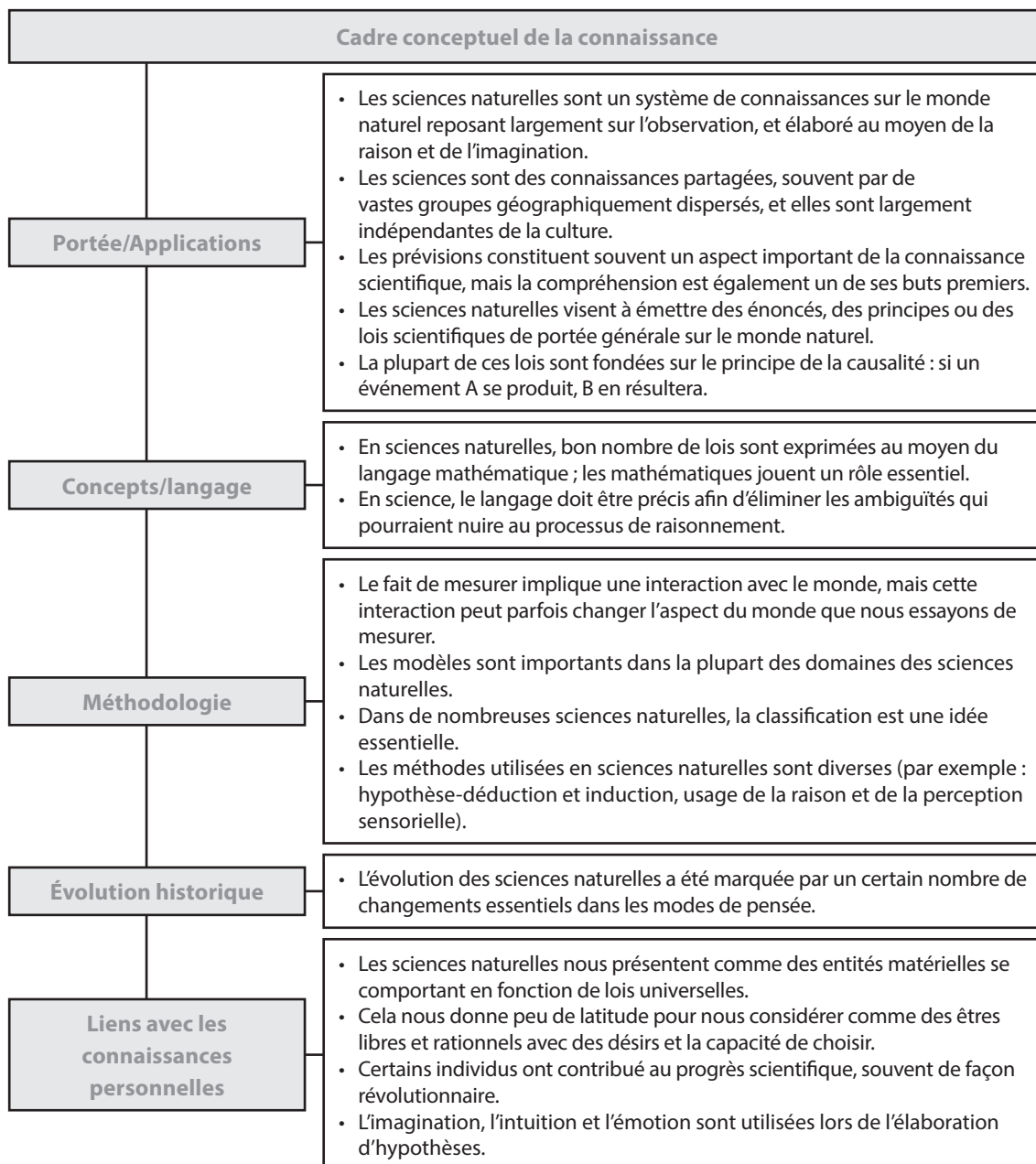
Sciences naturelles

Que veut-on dire lorsque l'on affirme que telle discipline est une science ? Existe-t-il une seule et unique méthode scientifique ? La recherche de connaissances scientifiques devrait-elle être soumise à des contraintes d'ordre éthique ?

Les sciences naturelles ont pour objet de découvrir les lois de la nature, c'est-à-dire les constantes du monde naturel. Celles-ci sont souvent des relations de cause à effet du type « si X se produit, Y en résultera ». Cela implique que l'on cherche à produire un système de connaissances indépendant de l'influence humaine. La question de savoir si cela est possible ou non donne matière à débat.

Les méthodes des sciences naturelles, fondées sur l'observation du monde en tant que moyen de tester des hypothèses à son sujet, sont conçues de façon à minimiser l'effet des attentes, des préférences et des désirs humains. Autrement dit, elles se veulent objectives. En ce sens, cette discipline met l'accent sur le rôle de la recherche empirique : les connaissances scientifiques doivent supporter le test de l'expérience et de l'expérimentation.

La différence entre les connaissances scientifiques et les connaissances non scientifiques constitue un sujet de discussion intéressant. D'aucuns prétendent que ce sont les méthodes utilisées en sciences qui les différencient. Il est donc utile d'examiner ce que ces méthodes ont de particulier et qui fait que l'on considère souvent les connaissances qu'elles génèrent comme plus fiables que celles des autres domaines de la connaissance.



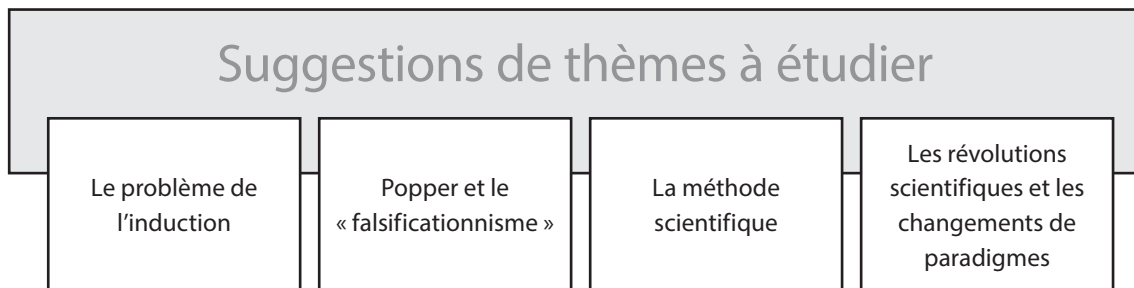
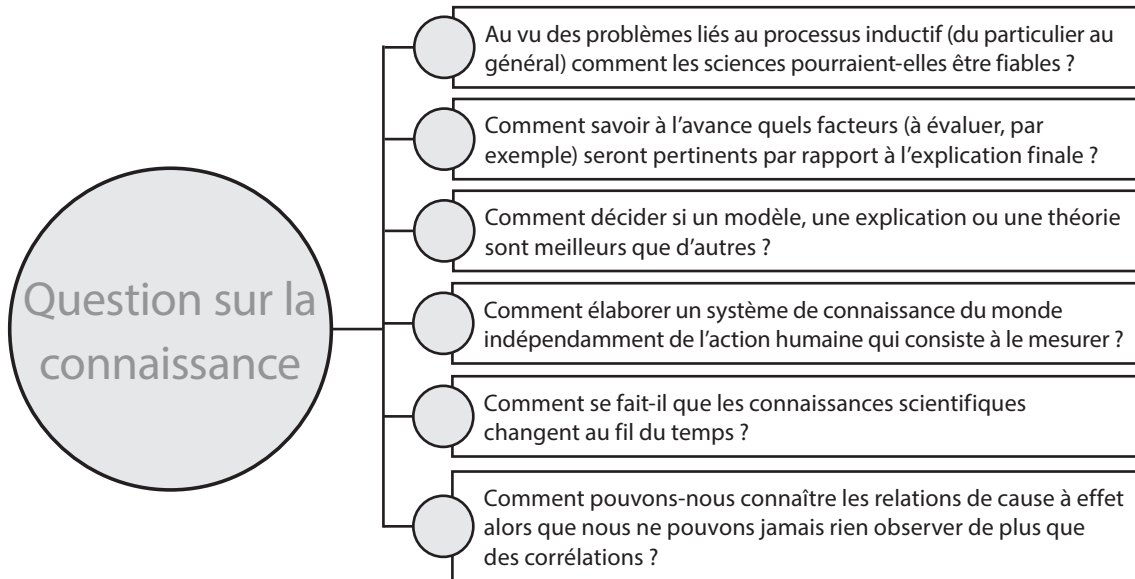


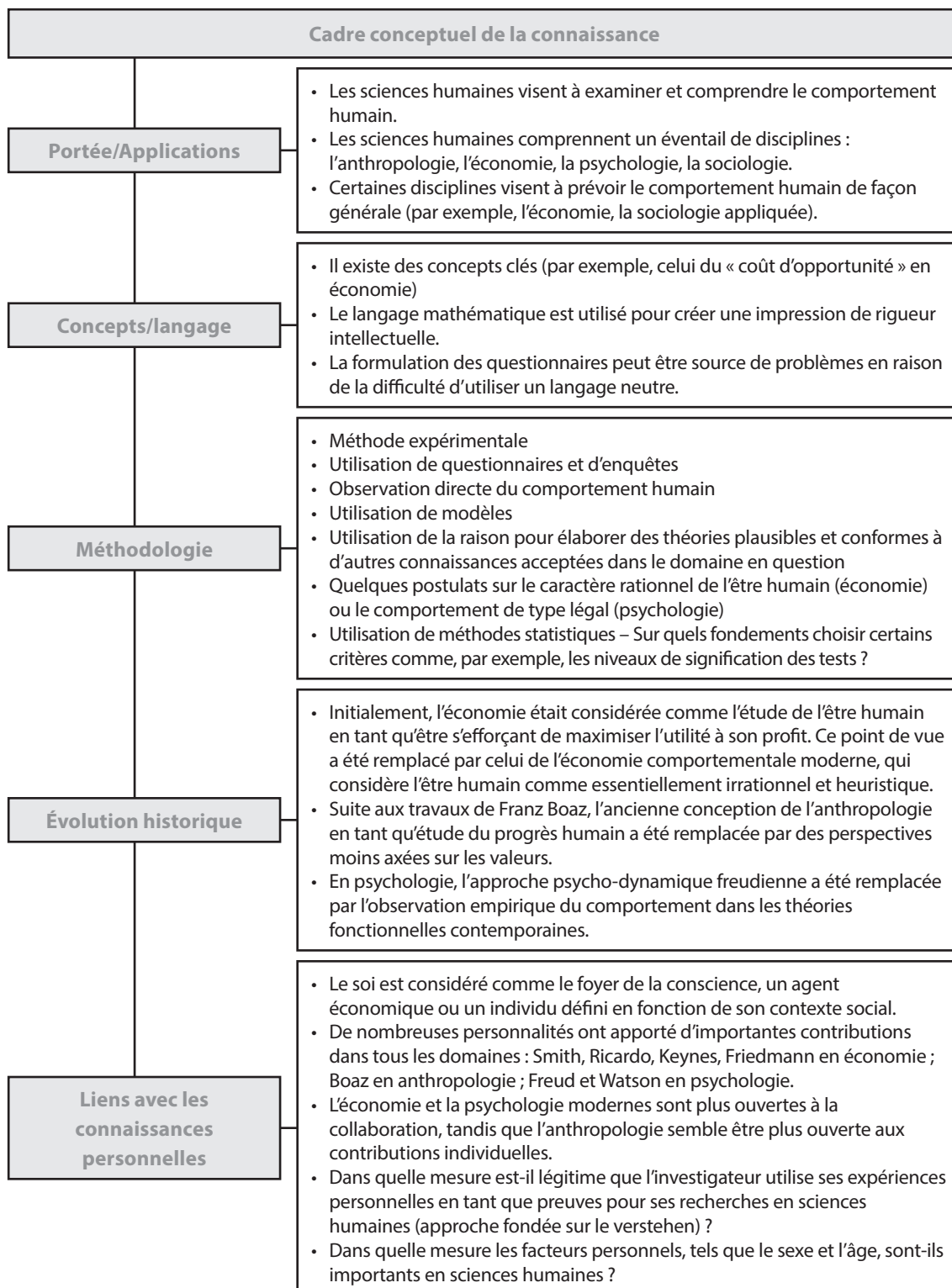
Figure 12

Sciences humaines

Dans quelle mesure les sciences humaines sont-elles fiables ? Le comportement humain peut-il dépendre de lois comme le monde matériel ? Qu'est-ce qui constitue une preuve fiable en sciences humaines ?

En TdC, l'expression « sciences humaines » recouvre un grand nombre des matières du groupe 3 (Individus et sociétés) du Programme du diplôme. En termes simples, les sciences humaines étudient la réalité des êtres humains. Plus spécifiquement, cette discipline considère les aspects sociaux, culturels et biologiques de l'existence humaine. Si nous y ajoutons l'étude du comportement humain, nous pouvons constater que le Programme du diplôme couvre un éventail de sciences humaines, telles que la psychologie, l'anthropologie sociale et culturelle, l'économie et la géographie.

Une différence fondamentale entre les sciences humaines et les sciences naturelles réside dans l'interprétation du mot « science ». Les sciences humaines peuvent être considérées comme une branche de la science du fait qu'elles font appel à la méthode scientifique pour tester la validité et la fiabilité de leurs hypothèses. Cependant, et contrairement aux sciences naturelles, les phénomènes qu'elles s'efforcent d'expliquer peuvent ne pas posséder de lois strictes n'admettant aucune exception. Les spécialistes des sciences humaines peuvent donc recourir aux méthodes statistiques pour confirmer leurs constatations, et générer ainsi des connaissances moins fiables lorsqu'il s'agit d'établir des prévisions.



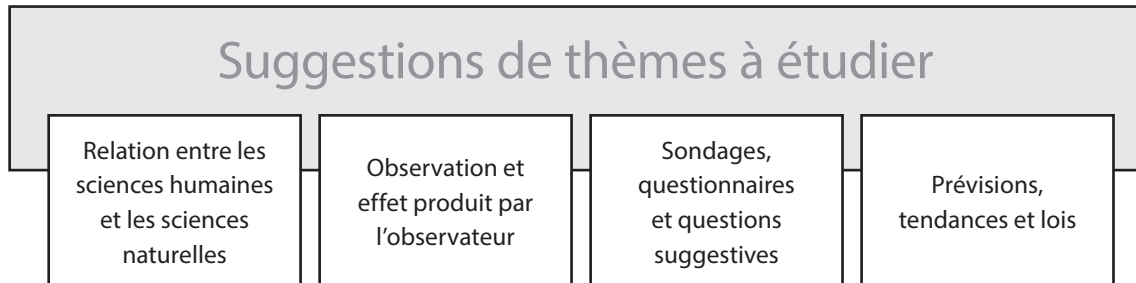
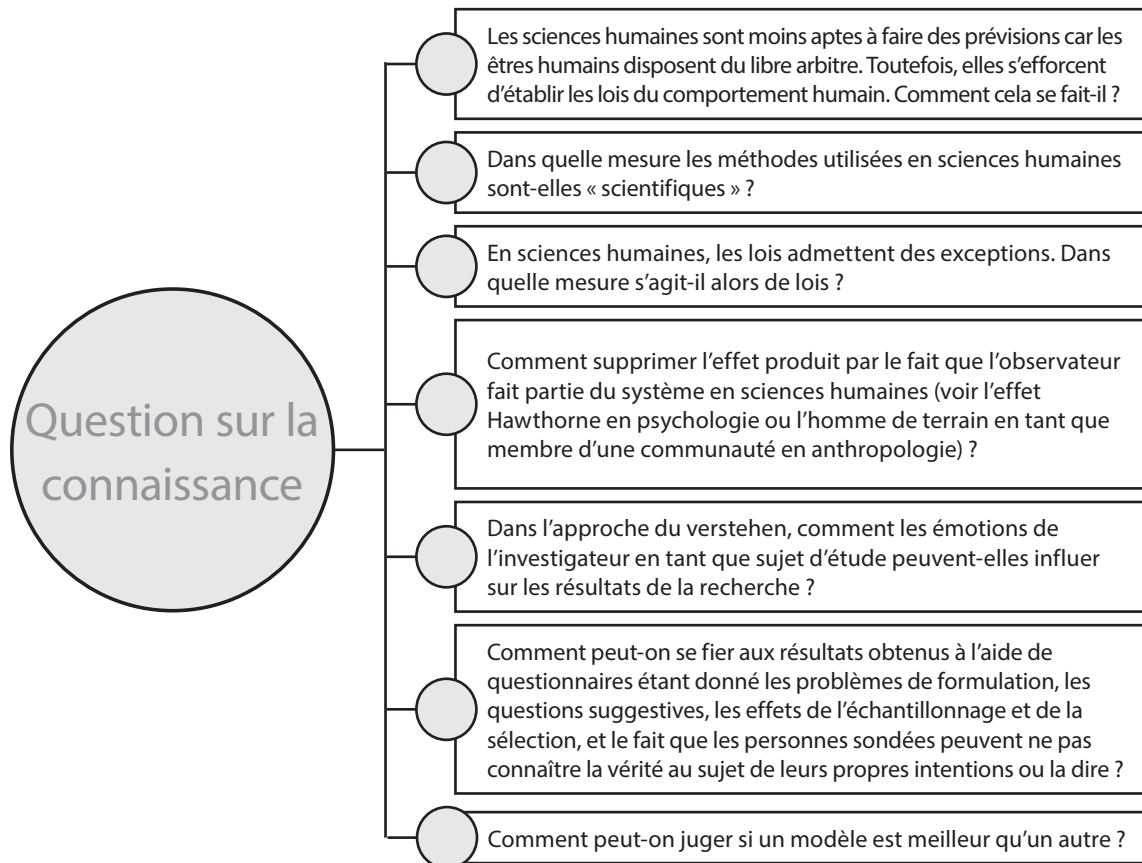


Figure 13

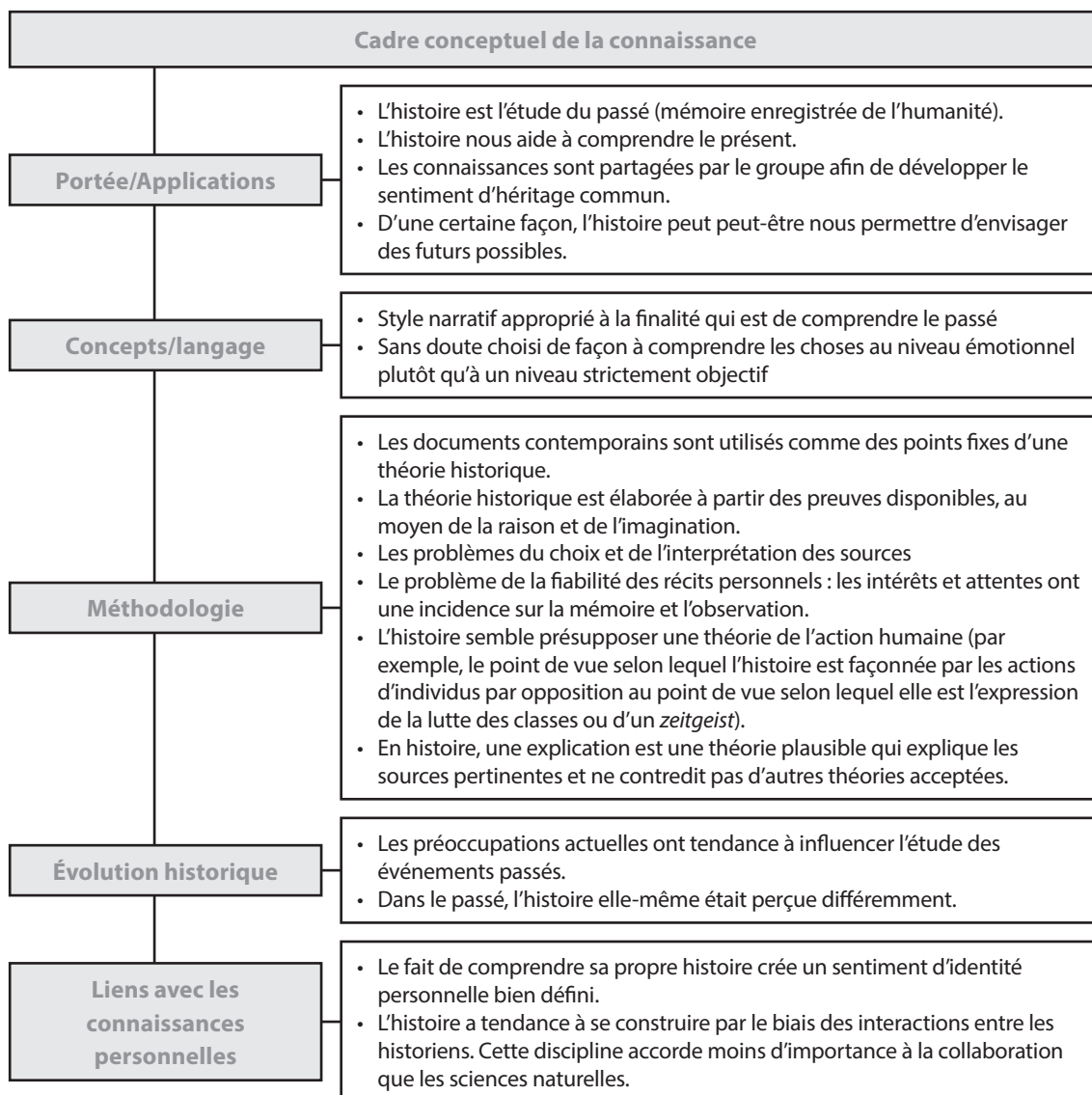
Histoire

En quoi la méthodologie propre à l'histoire est-elle unique ? Les témoignages oculaires constituent-ils une source fiable de preuves ? Comment décider quels événements sont historiquement importants ?

L'histoire est un domaine de la connaissance qui étudie le passé (c'est-à-dire la mémoire enregistrée de l'humanité). Elle soulève des questions sur la connaissance, telles que la question de savoir s'il est possible de parler de façon positive d'un fait historique et ce qui constitue un fait historique, ou dans quelle mesure nous pouvons nous exprimer avec certitude au sujet d'une quelconque réalité révolue. L'étude de l'histoire élargit également notre compréhension des comportements humains, car le fait de réfléchir sur le passé peut nous aider à comprendre le présent.

En histoire, les preuves documentaires jouent un rôle important, ce qui soulève des questions quant aux fondements des jugements émis sur leur fiabilité. Les historiens y ont également une fonction essentielle et, au cours du XX^e siècle, la question de savoir si les faits historiques pouvaient exister indépendamment des historiens a fait l'objet de nombreux débats. D'aucuns prétendent que les écrits historiques contiennent toujours un élément subjectif, car les historiens sont eux-mêmes influencés par le contexte historique

et social dans lequel ils écrivent, et que cela influe inmanquablement sur le choix et l'interprétation des preuves.



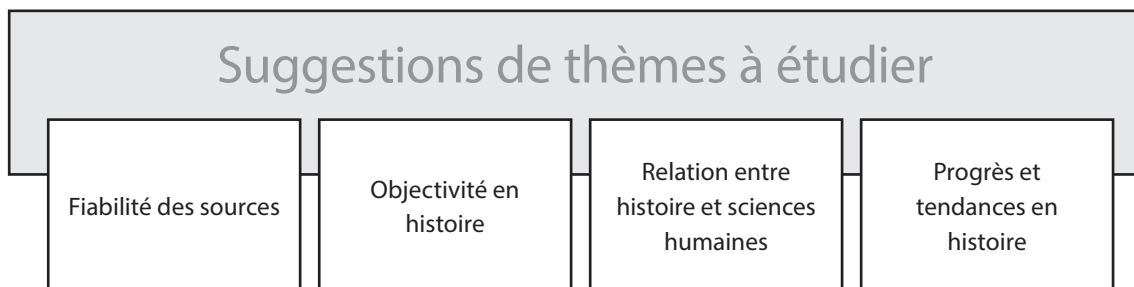
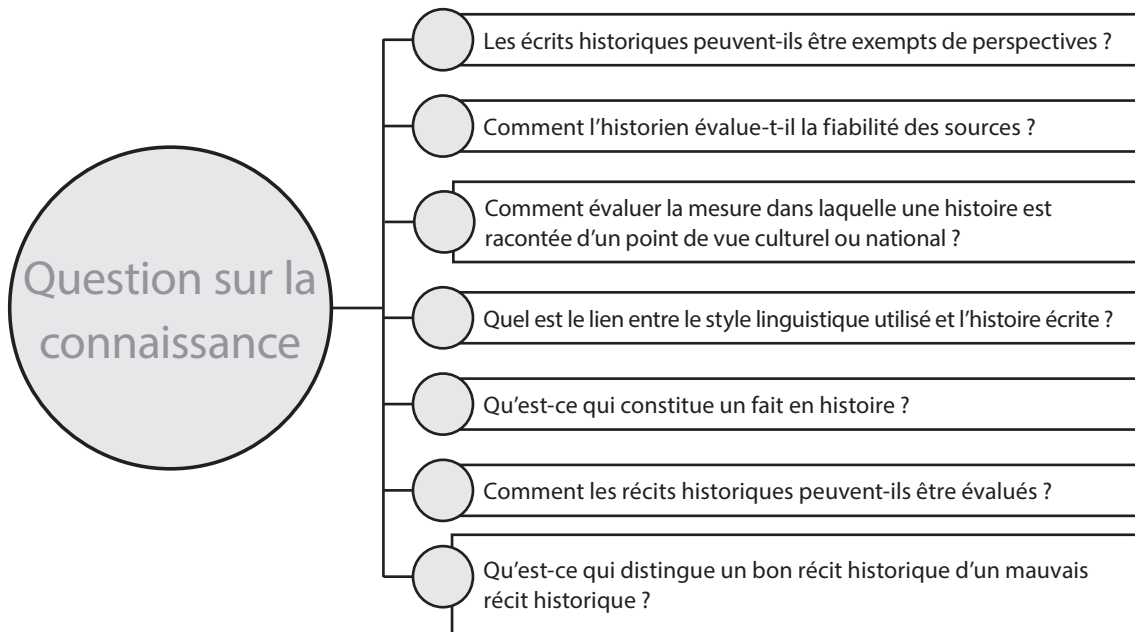


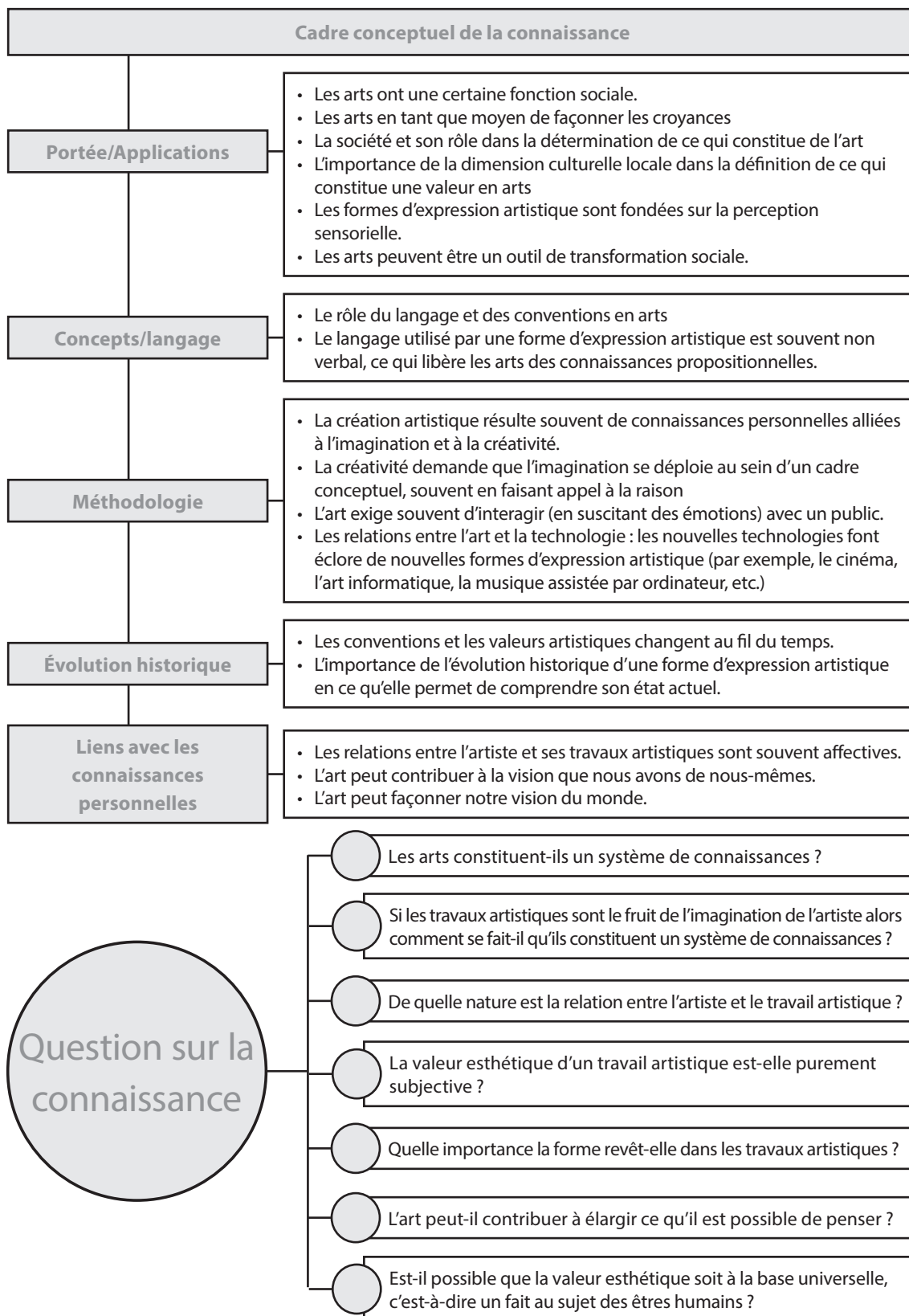
Figure 14

Arts

En quoi le point de vue subjectif d'un individu peut-il contribuer à la connaissance dans le domaine des arts ? Sur quelle base la valeur d'une œuvre d'art peut-elle être jugée ? Y a-t-il un intérêt quelconque à discuter de l'art ? Ne devrions-nous pas plutôt en faire simplement l'expérience ?

« Arts » est un terme générique qui recouvre toutes les productions créatives des êtres humains, et notamment les arts visuels, les arts d'interprétation et les arts littéraires. Les arts explorent l'expérience et la réalité de l'être humain, et constituent un élément essentiel de la culture.

On peut considérer qu'ils créent des passerelles entre les connaissances personnelles et les connaissances partagées, et la plupart d'entre eux font appel à la collaboration. Ils utilisent les émotions afin de produire du sens au niveau personnel, mais la raison leur impose un cadre restrictif, nécessaire à la création d'un sens : les œuvres d'art possèdent leur propre logique interne. Certains considèrent que les arts ont une fonction cognitive « extra-artistique », c'est-à-dire qu'ils transmettent un message sur la place de l'être humain au sein de l'univers, susceptible d'avoir des implications sociales ou politiques. Par exemple, on peut penser à juste titre que les arts ont une fonction importante en tant que vecteurs d'une critique sociale et de transformation sociale. Quoi qu'il en soit, on considère généralement que les arts ont un objectif plus noble, qui est d'éduquer en favorisant l'introspection et, parfois, de nous faire réfléchir sur la façon dont nous devrions mener notre vie.



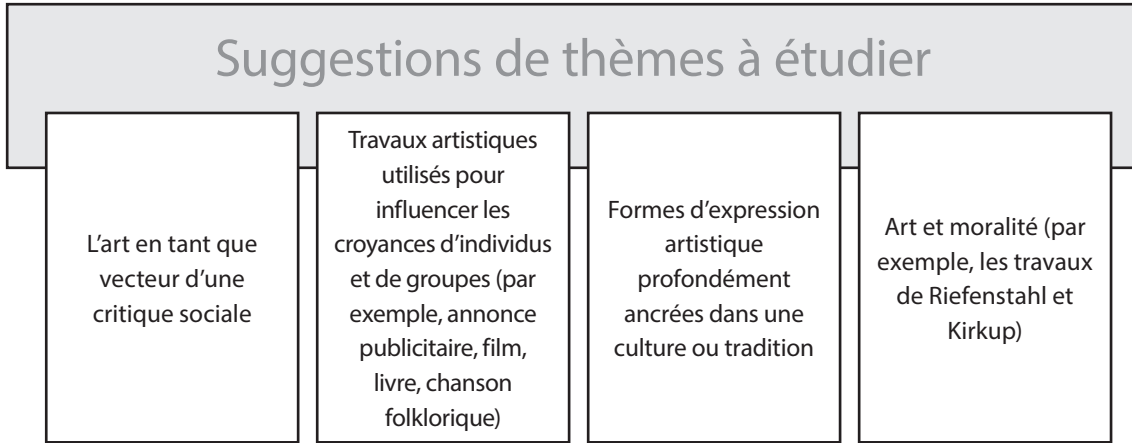


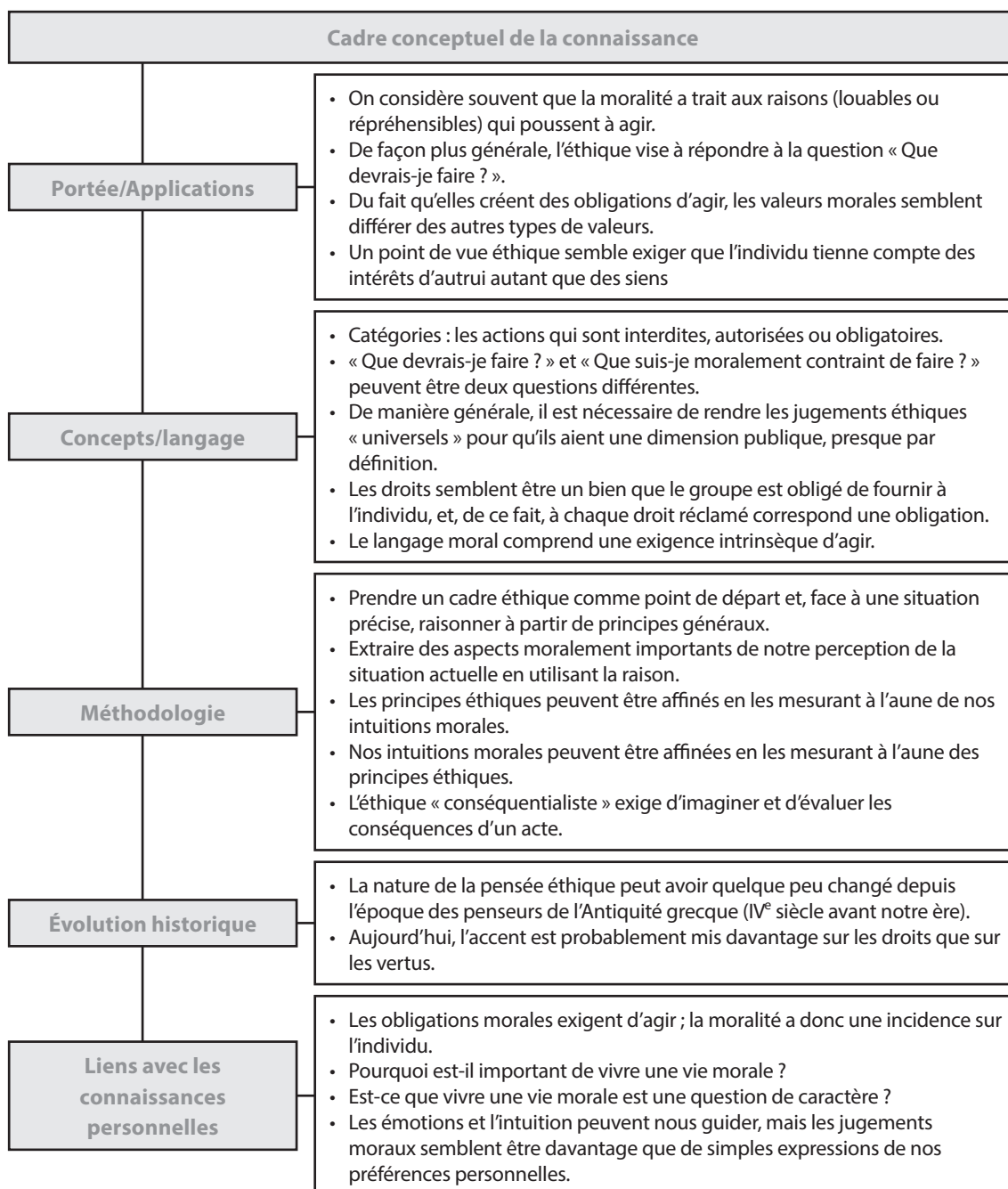
Figure 15

Éthique

Existe-t-il une connaissance morale ? Le caractère répréhensible ou non d'une action dépend-il de la situation ? Toutes les opinions morales sont-elles également valables ? Le « fait moral » existe-il ?

Il est souvent dit que la moralité est ce qui nous distingue des autres animaux. La question de savoir si nous pouvons vraiment savoir si une chose est morale ou non est fondamentale dans les discussions sur l'éthique dans le cadre du cours de TdC. La particularité des valeurs morales est le fait qu'elles semblent comporter des obligations en matière d'action.

La question des règles morales constitue un exemple de sujet de discussion essentiel dans le domaine de l'éthique. Les avis divergent sur la question de savoir si être « moral » consiste à suivre les règles, notamment du fait que certains en contestent l'existence même. La question de savoir si ces règles devraient parfois être enfreintes, et dans quelles circonstances, donne aussi matière à débat. D'autres sujets de discussion importants sont la question de savoir si l'être humain est essentiellement altruiste ou égoïste, ou la question de savoir si les conséquences d'une action, ou ses motivations, sont du domaine des valeurs morales.



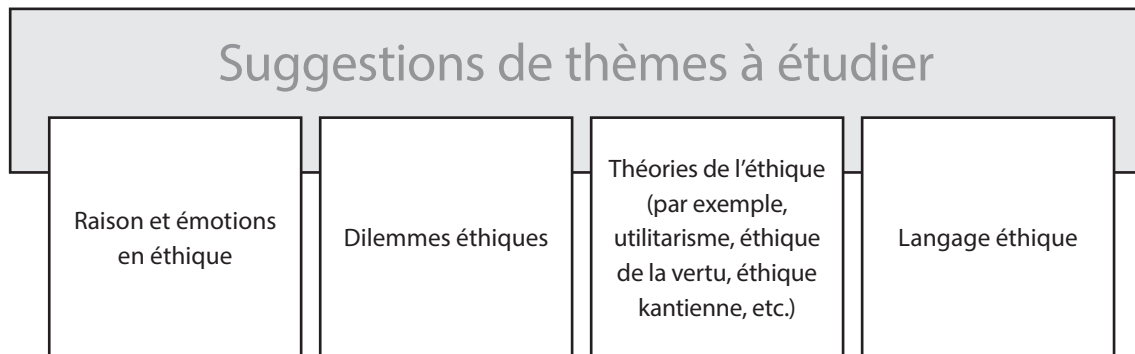
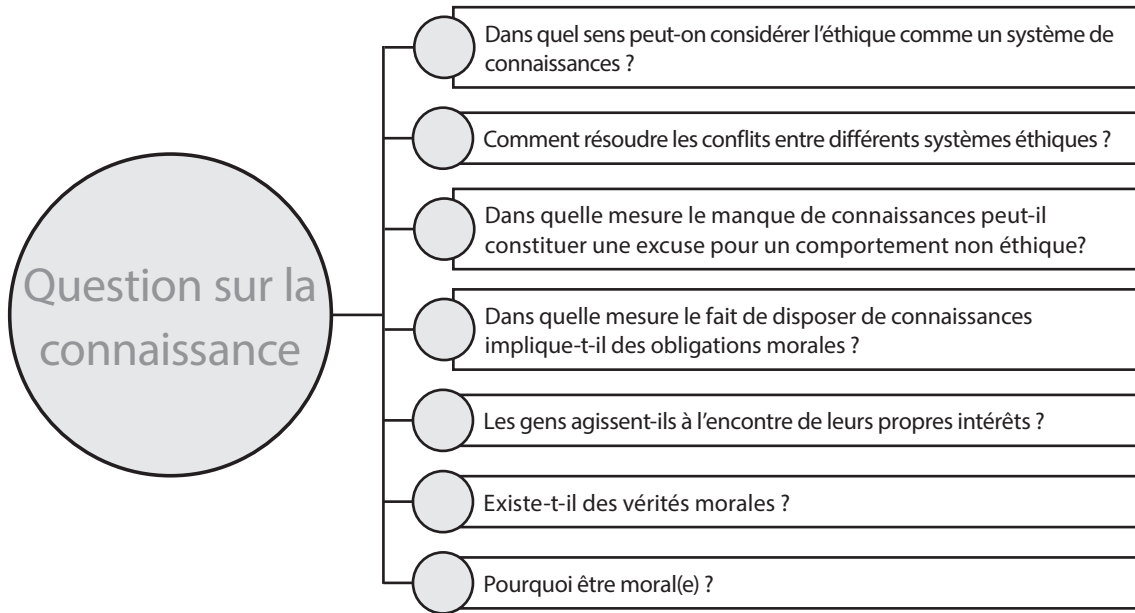


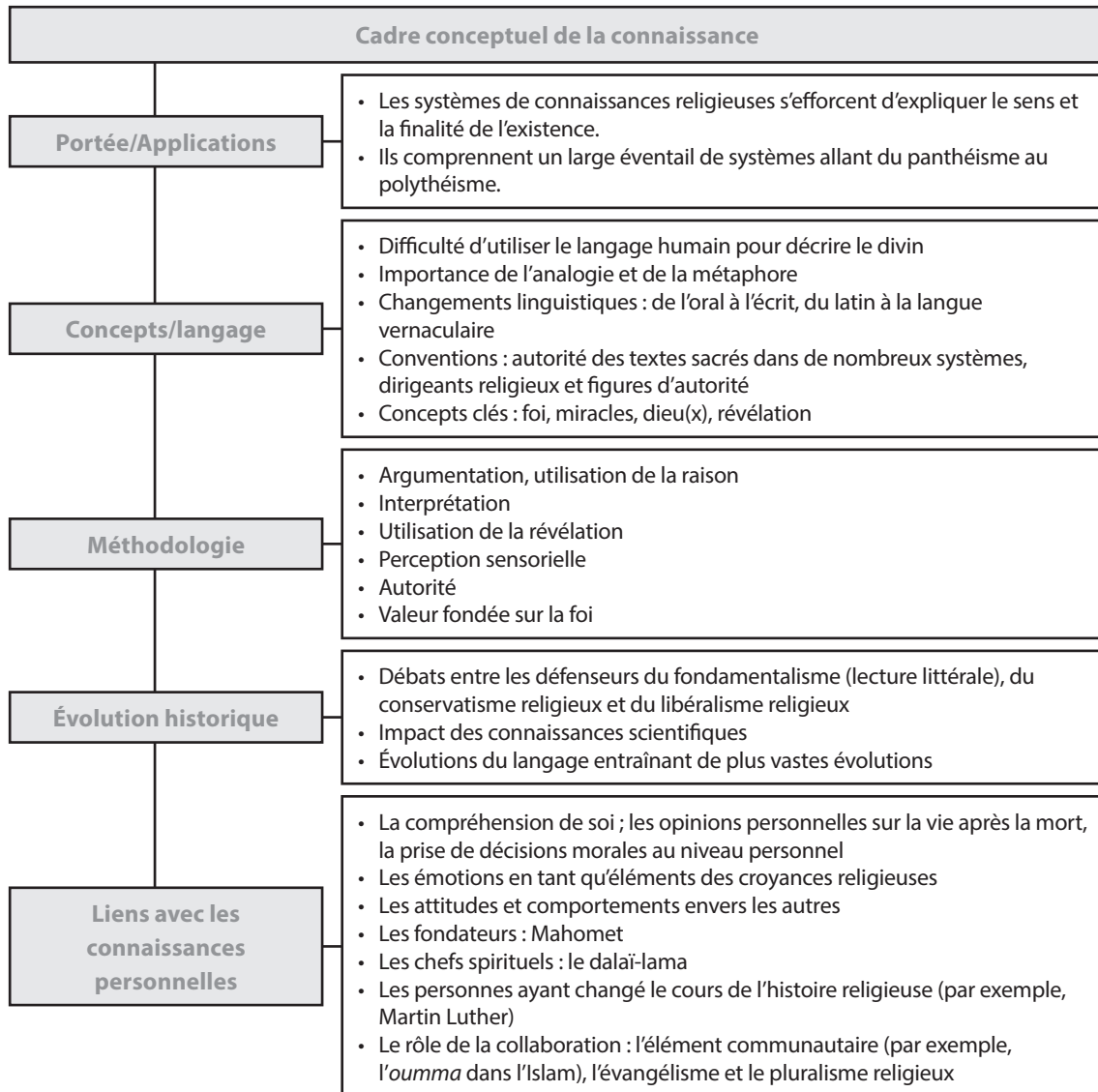
Figure 16

Systèmes de connaissances religieuses

Comment choisir entre les assertions contradictoires de différents systèmes de connaissances religieuses ? En matière de connaissances religieuses, existe-t-il un fondement indépendant de la culture qui les produit ? L'athéisme est-il une question de foi tout comme la croyance religieuse ?

Les systèmes de connaissances religieuses proposent des réponses aux questions fondamentales sur le sens et la finalité de la vie humaine. Ce domaine de la connaissance comprend un large éventail de croyances et de systèmes différents (par exemple, les diverses formes du théisme, du panthéisme et du polythéisme). Certains considèrent qu'il n'existe qu'une seule « vraie » religion, tandis que d'autres (les défenseurs du pluralisme religieux), estiment que les différentes religions sont toutes le reflet d'une même vérité sous-jacente. La connaissance religieuse possède une dimension partagée et une dimension personnelle et, dans le cadre du cours de TdC, elle offre un contexte concret qui permet d'explorer les liens entre ces deux dimensions.

La religion est souvent considérée comme un domaine sensible et il convient de mener les discussions sur ce domaine avec prudence, notamment en raison du fait que les individus ont des convictions très personnelles et profondément ancrées sur les questions religieuses. Pour bon nombre de personnes, la religion exerce une grande influence sur la façon dont elles comprennent le monde : elle imprègne leur pensée et pèse sur leur compréhension des autres domaines de la connaissance (par exemple, l'idée selon laquelle l'éthique et la religion sont intimement liées). Quoi qu'il en soit, pour beaucoup de gens, elle constitue la toile de fond sur laquelle s'élaborent toutes leurs autres connaissances.



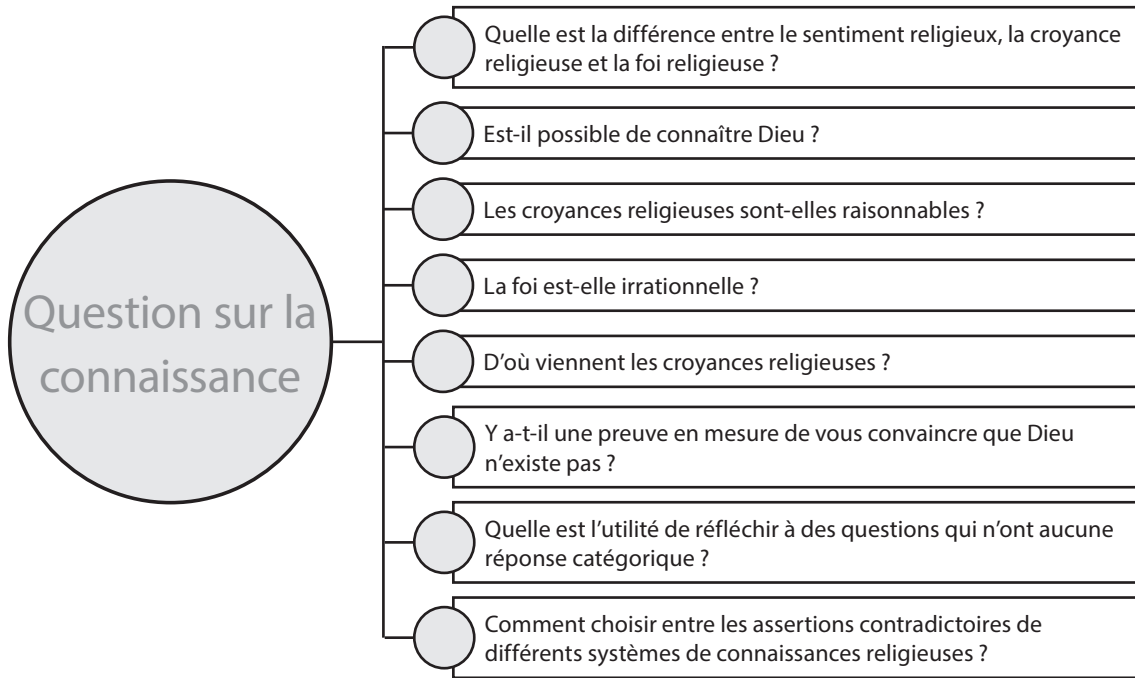


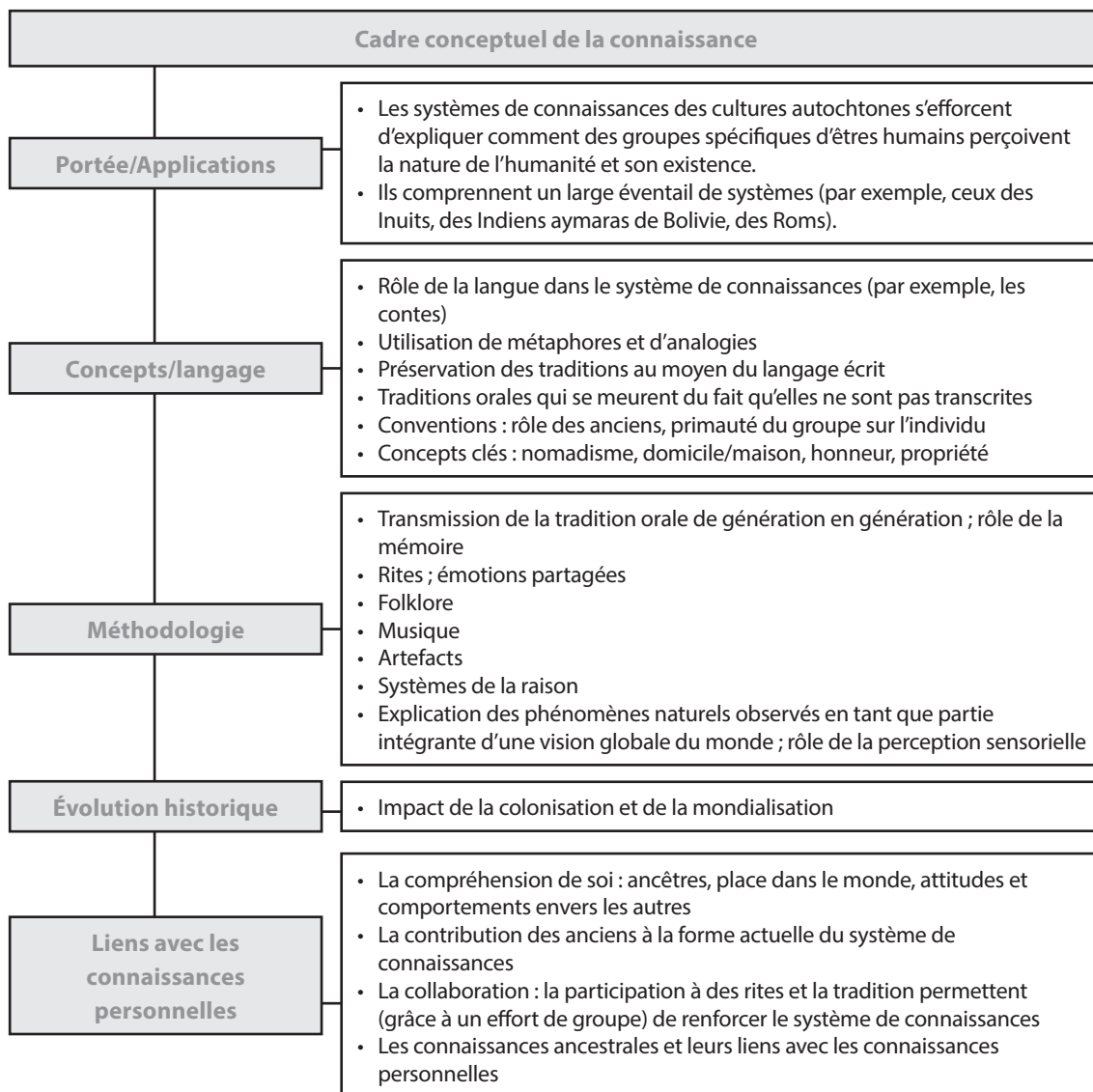
Figure 17

Systèmes de connaissances des cultures autochtones

De quelles façons la perception sensorielle et la mémoire sont-elles essentielles à la construction de connaissances dans les systèmes de connaissances des cultures autochtones ? De quelle façon les croyances au sujet du monde physique et métaphysique influent-elles sur la recherche de connaissances au sein des systèmes de connaissances des cultures autochtones ? Comment les peuples autochtones se servent-ils du concept de respect pour se référer à leur vision du monde ?

Les systèmes de connaissances des cultures autochtones explorent les connaissances locales, propres à une culture ou société. Ce terme désigne généralement les connaissances construites par un groupe de personnes précis, comme, par exemple, le peuple namaqua en Afrique australe, le peuple secoya en Équateur et au Pérou, le peuple ryūkyū au Japon et le peuple wopkaimin en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Une caractéristique importante de ces systèmes de connaissances est qu'ils ne sont pas statiques mais dynamiques, en raison des influences intérieures et extérieures. Par exemple, le système de connaissances des Maoris est aujourd'hui un mélange de connaissances traditionnelles et de savoirs hérités au fil du temps du fait de son exposition à la culture européenne.

En TdC, les élèves peuvent explorer ce domaine de la connaissance au sens large et d'un point de vue général, afin de mieux saisir la diversité des systèmes de connaissances des cultures autochtones, ou se concentrer sur l'un d'entre eux. Quoi qu'il en soit, il est important d'examiner leurs modes de communication, leurs processus de prise de décision, leurs processus de réflexion et leur vision globale de la connaissance.



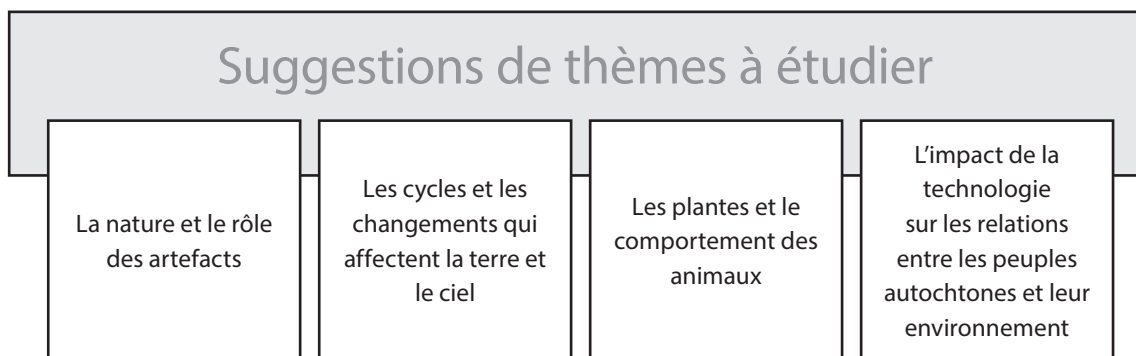
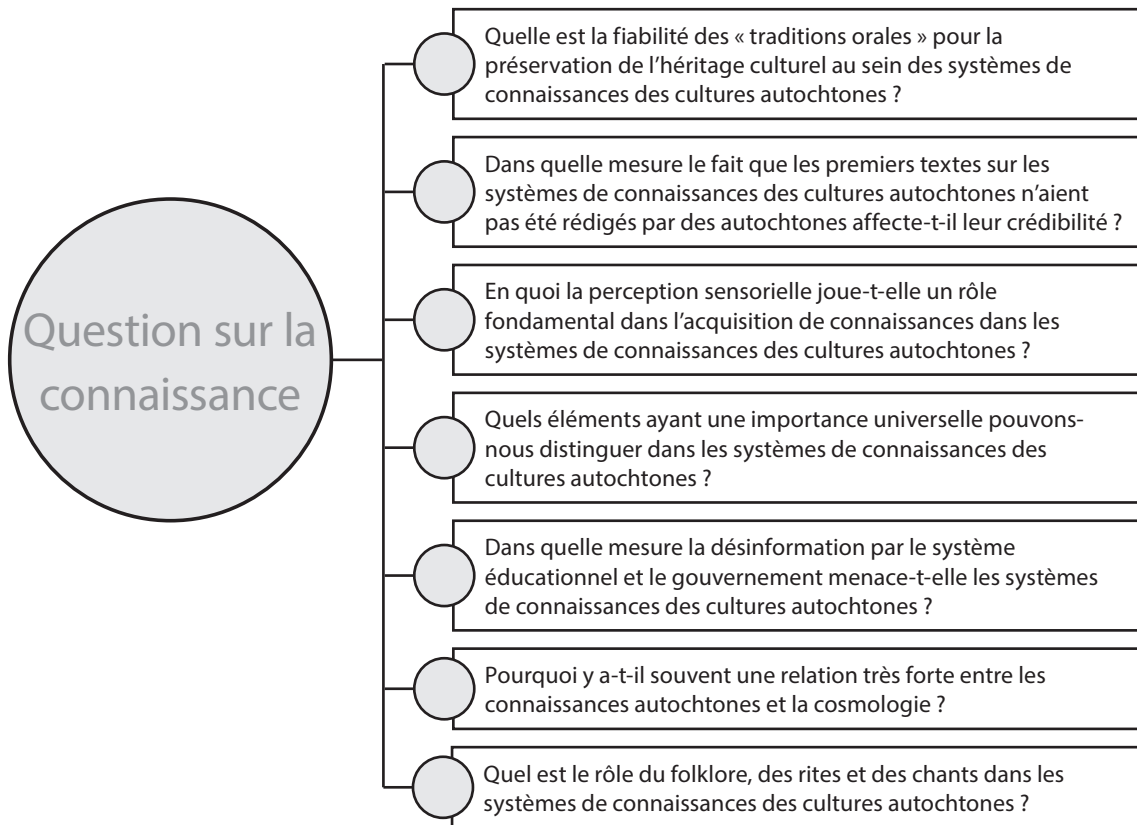


Figure 18

L'évaluation dans le Programme du diplôme

Généralités

L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le Programme du diplôme, elle a avant tout pour but de soutenir les objectifs pédagogiques fixés et de favoriser chez les élèves un bon apprentissage. L'évaluation externe et l'évaluation interne sont toutes deux utilisées dans le Programme du diplôme. Les examinateurs de l'IB notent ainsi les travaux produits pour l'évaluation externe, tandis que ceux produits pour l'évaluation interne sont notés par les enseignants avant de faire l'objet d'une révision de notation externe par l'IB.

Deux types d'évaluation sont identifiés par l'IB.

- L'évaluation formative oriente l'enseignement et l'apprentissage. Elle fournit aux élèves et aux enseignants des commentaires utiles et précis, d'une part, sur le type d'apprentissage prenant place et, d'autre part, sur la nature des points forts et des points faibles des élèves, afin de développer la compréhension et les compétences de ces derniers. L'évaluation formative peut également contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement car elle peut fournir des informations permettant de mesurer les progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs du cours.
- L'évaluation sommative donne une vue d'ensemble des connaissances acquises avant le cours et permet d'évaluer les accomplissements des élèves.

Dans le Programme du diplôme, l'évaluation est essentiellement de nature sommative et est utilisée afin de mesurer l'accomplissement des élèves à la fin ou vers la fin du cours. Toutefois, de nombreux outils d'évaluation du cours peuvent également être utilisés de manière formative pendant la période d'enseignement et d'apprentissage ; cette pratique est même vivement recommandée. Un plan d'évaluation complet doit faire partie intégrante de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'organisation du cours. De plus amples renseignements sont fournis dans le document de l'IB intitulé *Normes de mise en œuvre des programmes et applications concrètes*.

Le mode d'évaluation utilisé par l'IB est critérié et non pas normatif. Ce mode d'évaluation juge donc le travail des élèves par rapport à des critères d'évaluation définis et non par rapport au travail des autres élèves. L'ouvrage *Principes et pratiques d'évaluation au Programme du diplôme* contient de plus amples renseignements sur l'évaluation dans le cadre du Programme du diplôme.

Afin d'aider les enseignants dans la planification, l'enseignement et l'évaluation des matières du Programme du diplôme, des ressources variées sont mises à leur disposition sur le CPEL ou en vente sur le site du magasin de l'IB (<http://store.ibo.org>). Du matériel de soutien pédagogique, des rapports pédagogiques, des instructions concernant l'évaluation interne, des descripteurs de notes finales et des ressources fournies par d'autres enseignants se trouvent également sur le CPEL. Par ailleurs, des spécimens d'épreuves d'examen, des épreuves de sessions précédentes ainsi que des barèmes de notation sont en vente sur le site du magasin de l'IB.

Des dispositions spéciales peuvent être prises pour les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'évaluation. Ces dispositions leur permettent de passer les examens, et de montrer leur connaissance et leur compréhension des concepts évalués. Pour les élèves qui utilisent le langage des signes, l'utilisation de traductions ou de transcriptions est autorisée.

Le document de l'IB intitulé *Évaluation des candidats à besoins éducationnels spéciaux* donne toutes les précisions nécessaires sur les dispositions spéciales qui sont proposées aux élèves ayant des besoins spéciaux. Le document de l'IB intitulé *Les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes du Baccalauréat International* présente, quant à lui, la position de l'IB sur les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes de l'IB. Les documents de l'IB intitulés *Règlement général du Programme du diplôme* et *Manuel de procédures pour le Programme du diplôme* donnent des précisions sur les prises en considération spéciales prévues pour les élèves affectés par des circonstances défavorables.

Résumé de l'évaluation

Première évaluation en 2015

Le modèle d'évaluation de la théorie de la connaissance comprend deux composantes que les élèves doivent achever à l'intérieur des 100 heures allouées au cours.

L'essai et l'exposé sont évalués en utilisant un système de notation globale reposant sur l'impression générale. L'essai et l'exposé représentent respectivement **67 %** et **33 %** de la note finale.

Composante d'évaluation	Nombre de points maximum
<p>1^{re} partie : essai sur un sujet imposé</p> <p>Un essai sur un sujet choisi parmi une liste de six sujets imposés par l'IB pour chaque session d'examens. Les sujets imposés sont publiés sur le CPEL au mois de septembre pour la session de mai suivante et au mois de mars pour la session de novembre suivante.</p> <p>L'essai doit comporter au maximum 1 600 mots.</p> <p>Tous les essais font l'objet d'une évaluation externe par l'IB.</p>	10 points
<p>2^e partie : exposé</p> <p>Un exposé présenté devant la classe par un élève ou un groupe d'élèves (3 élèves au maximum par groupe). Environ 10 minutes doivent être allouées à chaque élève pour l'exposé.</p> <p>Chaque élève doit remplir un Document de préparation de l'exposé (TK/PPD).</p> <p>L'enseignant doit utiliser les descripteurs de niveaux publiés dans le présent guide pour noter l'exposé, en se fondant sur le plan fourni par l'élève (sur le formulaire TK/PPD) et sur ses propres observations sur l'exposé lui-même. Il doit consigner ses observations sur le formulaire TK/PPD. L'IB choisira un échantillonnage de formulaires TK/PPD pour la révision de notation.</p>	10 points

Description détaillée de l'évaluation

Nature des tâches d'évaluation

Les deux tâches d'évaluation, l'essai et l'exposé, consistent principalement en une réflexion sur des questions sur la connaissance, mais cette réflexion revêt différents aspects selon la tâche. L'exposé doit montrer que l'élève comprend les mécanismes de fonctionnement de la connaissance dans le monde, et il constitue pour ainsi dire une réflexion approfondie de TdC sur un seul et unique exemple (la situation réelle). Il se distingue donc de l'essai dans lequel l'élève doit faire la preuve de ses compétences de raisonnement en TdC, en menant une discussion sur un sujet imposé qui pourrait être de nature essentiellement conceptuelle.

En ce qui concerne l'essai, les exemples de situations réelles y jouent un rôle important car ils illustrent les idées principales ou développent l'argumentation. Les exemples de situations réelles doivent provenir de l'expérience scolaire de l'élève ou de la vie hors du cadre scolaire car les exemples hypothétiques sont souvent peu convaincants. Les exemples anecdotiques peuvent être pertinents, mais ils ne peuvent à eux seuls étayer l'analyse réalisée dans un essai. L'essai et l'exposé ne sont pas essentiellement des exercices de recherche, bien que certaines informations factuelles puissent devoir s'y trouver. Dans un tel cas, leur fiabilité doit être établie par le biais de vérifications et de renvois appropriés.

1^{re} partie : essai sur un sujet imposé

Instructions générales

Dans le cadre de l'évaluation externe, chaque élève doit présenter un essai portant sur **un** des **six** sujets imposés par l'IB pour chaque session d'examens.

Les sujets posent des questions génériques sur la connaissance et sont de nature interdisciplinaire. Pour répondre à ces questions, les élèves peuvent faire référence à n'importe quelle(s) partie(s) du cours de TdC, à des disciplines spécifiques ou aux opinions sur la connaissance qu'ils auront pu se forger tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe.

Les élèves doivent éviter un traitement uniquement abstrait des sujets ou se basant sur des autorités externes. Dans tous les cas, les essais doivent exprimer les conclusions auxquelles les élèves sont parvenus après un examen approfondi de plusieurs questions sur la connaissance. Des assertions et des contre-arguments doivent être formulés, et les idées essentielles doivent être illustrées au moyen d'exemples variés et efficaces, qui montrent l'approche consciemment suivie par l'élève. Les essais doivent montrer la capacité de l'élève à relier les questions sur la connaissance aux domaines et modes de la connaissance pertinents.

Le traitement du sujet choisi doit obligatoirement en respecter le libellé. Aucune modification du sujet n'est autorisée. Il est probable que les élèves qui les modifient se voient attribuer des notes plus faibles que les autres, car les questions sur la connaissance traitées dans les essais doivent être liées aux sujets dans leur formulation imposée.

- Si le sujet a été modifié d'une manière telle qu'il est facile d'identifier le sujet imposé de la session auquel il se réfère, l'essai est évalué en fonction de ce sujet imposé. Tout manque de pertinence par rapport au sujet imposé découlant de la modification de ce dernier sera reflété dans la note attribuée à la réponse de l'élève.

- S'il est manifeste que le sujet ne ressemble en rien aux sujets imposés pour la session en cours, l'essai se verra attribuer un zéro, conformément à l'outil d'évaluation pour l'essai de TdC.

L'essai doit être rédigé dans une police standard de taille 12 avec un interligne double.

Rôle de l'enseignant

Pour l'essai sur le sujet imposé, l'enseignant a trois responsabilités principales :

- apporter encouragement et soutien à l'élève lors de la rédaction de l'essai ;
- conseiller l'élève quant aux compétences requises pour la rédaction et le guider dans leur mise en pratique ;
- s'assurer que l'élève est bien l'auteur de l'essai.

Ces responsabilités doivent être menées à bien de la manière suivante.

1. L'élève doit **discuter des sujets imposés** avec l'enseignant, mais la décision finale lui appartient. Autant que possible, l'élève doit être encouragé à élaborer ses propres idées.
2. Une fois le sujet choisi et après avoir décortiqué et élaboré les idées qui s'y rapportent, l'élève peut présenter son travail (une **exploration** dudit sujet) à l'enseignant sous une forme écrite. Par exemple, cela peut prendre la forme d'un ensemble de notes et d'idées disséminées sur une grande feuille de papier, avec des propositions de liens entre elles. Suite à une discussion avec l'enseignant, l'élève doit être capable d'établir un **plan** dans lequel la structure de l'essai est détaillée paragraphe par paragraphe.
3. L'élève est ensuite autorisé (et doit être encouragé) à présenter une **version préliminaire complète** de son essai à l'enseignant. Ce dernier peut alors lui fournir des commentaires écrits de nature générale, mais il ne peut pas noter ou corriger la version préliminaire.
4. L'élève peut chercher à obtenir des conseils supplémentaires – par exemple, sur la pertinence d'un exemple en particulier, ou sur le degré de clarté s'il rédige son essai dans sa deuxième ou troisième langue – mais l'enseignant n'est plus autorisé à fournir de **conseils écrits** sur la version préliminaire. Il revient à l'élève de corriger les erreurs éventuelles et d'apporter des améliorations.

La procédure de téléchargement des essais de TdC est détaillée dans le *Manuel de procédures pour le Programme du diplôme*.

Intégrité en milieu scolaire

Authenticité

Les enseignants doivent faire tout leur possible pour s'assurer que l'élève est bien l'auteur de l'essai. En cas de doute, il convient de vérifier l'authenticité du travail en discutant avec l'élève et en examinant avec soin un ou plusieurs des éléments suivants avant de procéder au téléchargement :

- l'exploration initiale du sujet réalisée par l'élève ;
- la version préliminaire complète de l'essai ;
- les références indiquées par l'élève et/ou la bibliographie de l'essai quand celui-ci en comporte une ;
- le style, qui peut révéler des différences flagrantes ;
- un rapport produit par un service en ligne de détection du plagiat.

Sources et références

Les élèves doivent toujours mentionner intégralement et de façon détaillée leurs sources lorsqu'ils utilisent les ouvrages, idées ou pensées d'autrui dans le travail qu'ils soumettent à l'évaluation. Ils doivent également veiller à ne jamais donner la version écrite ou électronique de leur propre travail à un autre élève, sachant qu'il pourrait être soumis à l'évaluation par cet autre élève.

L'IB n'impose aucun style en matière de références bibliographiques et de références placées dans le texte ; le choix est laissé à la discrétion des enseignants ou des membres du personnel concernés. Quel que soit le style adopté pour une matière donnée, il convient de s'assurer que les informations fournies précisent au minimum le nom du ou des auteurs, la date de publication, le titre de la source et, le cas échéant, le ou les numéros des pages.

Les élèves doivent systématiquement utiliser un style standard pour citer toutes leurs sources, y compris celles qui ont été paraphrasées ou résumées. Lors de la rédaction de son texte, l'élève doit clairement établir une distinction entre ses propres mots et ceux d'autrui en utilisant les guillemets (ou toute autre méthode comme la mise en retrait du texte) suivis d'une référence appropriée qui indique que la source est citée dans la bibliographie ou dans la liste de travaux cités. L'utilisation du titre « Bibliographie » ou « Travaux cités » dépend du système adopté pour citer les sources. Lorsqu'une source disponible en ligne est citée, il faut préciser la date de consultation.

Il n'est pas demandé aux élèves de faire preuve d'une maîtrise parfaite des références bibliographiques, mais plutôt de montrer que toutes les sources ont bien été citées. Il est nécessaire d'indiquer aux élèves qu'ils doivent également citer les sources de tous les supports visuels, textes, graphiques, images et/ou données publiés par autrui dans un format papier ou électronique. Là encore, les élèves doivent utiliser un style approprié pour les références.

Il n'est pas nécessaire de donner des références dans le cas d'informations factuelles pouvant être considérées comme de notoriété publique (par exemple, « la photosynthèse ne se produit pas chez les animaux »). Il faut cependant noter que ce que quelqu'un considère comme étant de notoriété publique au sein d'une culture particulière pourrait ne pas l'être pour quelqu'un d'autre (par exemple, un examinateur habitant dans un autre pays). Cela inclut notamment les exemples issus de la culture populaire. En cas de doute, il convient d'étayer l'assertion d'une source qui fait autorité.

Les documents distribués en classe, s'il s'agit du travail original d'un enseignant, doivent être cités de la même façon que les livres. Si leur contenu provient d'une autre source, celle-ci doit être indiquée.

Bibliographie ou travaux cités

L'essai de TdC n'est pas un rapport de recherche, mais si des sources spécifiques sont utilisées, celles-ci doivent être mentionnées dans une bibliographie ou une liste des travaux cités.

La bibliographie ou la liste des travaux cités ne doit comporter que les ouvrages (livres, revues, journaux, magazines et sites Internet) utilisés par l'élève. Il doit être clairement indiqué à quel endroit du texte les différents travaux de la liste ont été utilisés. Fournir une liste d'ouvrages à la fin de l'essai est inutile sauf si celui-ci contient des références à l'ensemble de ces ouvrages.

Selon les cas, la bibliographie ou la liste des travaux cités doit préciser :

- le ou les auteurs, le titre, la date et le lieu de publication ;
- le nom de l'éditeur ou l'adresse du site Internet ([http:// ...](http://...)) ;
- la date à laquelle a été consultée la page Web. Il faut se conformer à un système normalisé de présentation des sources.

Le non-respect de cette exigence sera considéré comme une tentative de plagiat et sera donc traité comme un cas de mauvaise conduite.

Nombre de mots

L'essai doit comporter au maximum **1 600 mots**. Il n'est pas approprié d'ajouter de longues notes, de longues notes en bas de page ou des annexes à un essai de TdC ; celles-ci pourraient se voir ignorées.

Le nombre de mots prend en compte :

- le corps de l'essai ;
- les citations.

Le nombre de mots ne prend pas en compte :

- les remerciements ;
- les références (que ce soit au bas des pages, en fin d'essai ou au sein du texte) ;
- les cartes, graphiques, diagrammes, annotations d'illustrations et tableaux ;
- la bibliographie.

Les essais ne respectant pas le nombre maximum de mots seront pénalisés comme suit.

- Les examinateurs ont pour instruction de ne pas lire au-delà du nombre maximum de mots et de fonder leur évaluation uniquement sur les premiers 1 600 mots.
- L'élève se verra enlever 1 point à la note obtenue pour l'essai.

Les élèves sont tenus d'indiquer le nombre de mots lors du téléchargement de l'essai dans le cadre du processus d'envoi.

2^e partie : exposé

Instructions générales

Dans le cadre du cours, les élèves doivent présenter devant leur classe un ou plusieurs exposés, individuellement et/ou en petits groupes. Les exposés doivent être présentés dans une langue accessible à tous les membres de la classe (s'il a été demandé à l'établissement d'envoyer des enregistrements d'exposés, ceux-ci doivent être réalisés dans la langue indiquée lors de l'inscription des élèves).

Les groupes ne doivent pas comprendre plus de **trois** personnes. Si un élève présente plusieurs exposés, son enseignant retiendra le meilleur (ou le meilleur exposé de groupe auquel l'élève a participé) pour l'évaluation. **Les élèves ne sont pas autorisés à présenter plus d'un exposé sur un même sujet, c'est-à-dire sur la même question sur la connaissance ou la même situation réelle.** Il est conseillé de procéder à l'exposé vers la fin du cours, de sorte que les élèves aient eu la possibilité de développer des compétences, telles que la formulation de questions sur la connaissance, qui s'avèrent essentielles pour mener à bien cette tâche.

Dans son exposé de TdC, l'élève doit identifier et explorer une question sur la connaissance se posant dans le contexte d'une situation réelle qui l'intéresse particulièrement. La situation réelle choisie peut relever d'un domaine local (relevant de sa vie personnelle, scolaire ou au sein de la communauté) ou d'un domaine plus vaste (national, international ou mondial). Quelle que soit la situation choisie, elle doit naturellement donner matière à une question sur la connaissance.

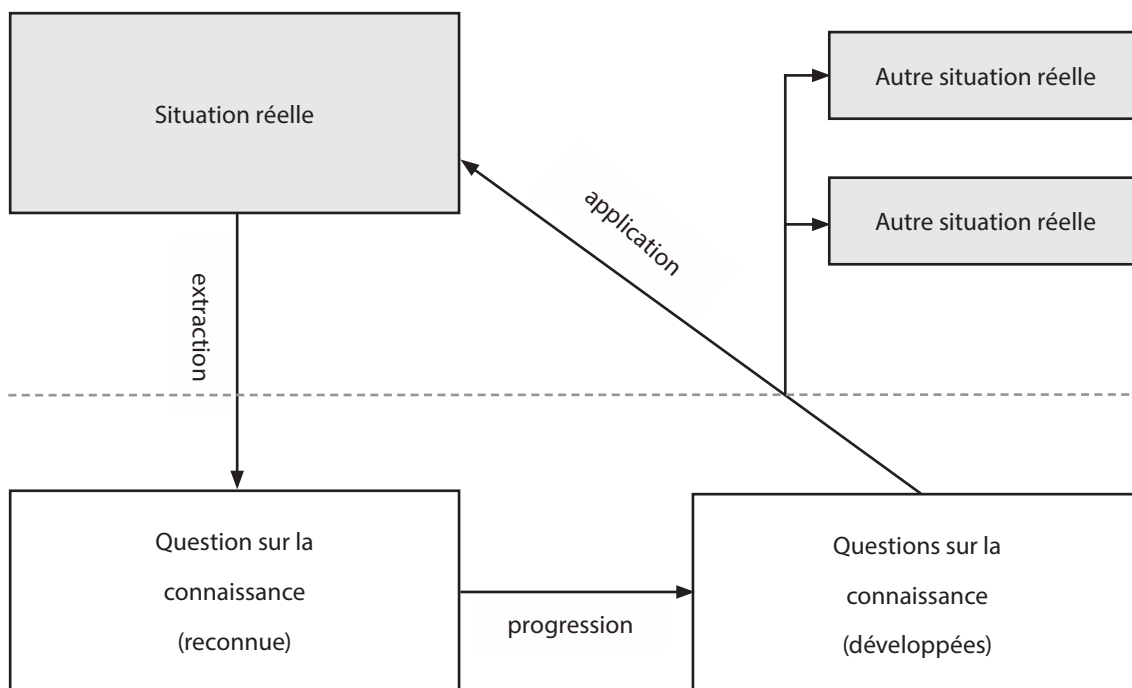


Figure 19

Il est demandé à l'élève d'extraire et d'explorer une question sur la connaissance du contexte d'une situation réelle. Pour cela, il est préférable que les élèves évitent les situations qui nécessitent de longues explications provenant de sources extérieures avant que la question sur la connaissance extraite de la situation ne puisse être comprise dans son contexte.

Le diagramme montre qu'un exposé réussi se compose de plusieurs dimensions expliquées ci-après.

- Les deux niveaux du diagramme correspondent aux expériences des élèves dans le cadre du cours de TdC (partie inférieure) et dans le monde réel (partie supérieure). La pertinence de la TdC au-delà du cours et dans la vie en général est montrée par les liens établis entre les parties.
- Dans la partie du « monde réel » se trouve la situation réelle de laquelle est **extraite** la question sur la connaissance.
- Cette question, qui relève du domaine de la théorie de la connaissance, doit être **développée** à l'aide d'idées et de concepts issus du cours de TdC. Au cours de cette **progression**, d'autres questions sur la connaissance connexes seront probablement identifiées, qui joueront un rôle dans le développement de l'argumentation.
- Le résultat de cette réflexion peut être **réappliqué** (pendant et/ou après le développement) à la situation réelle dans la partie du « monde réel ».
- En outre, dans l'idéal, l'exposé doit avoir pour objectif de montrer comment ce processus d'application va au-delà de la situation examinée pour s'étendre à d'autres situations réelles, démontrant ainsi la raison d'être de l'exposé et sa pertinence au sens large.

L'exposé peut revêtir plusieurs formes : conférence, sketch satirique, simulation, jeu, lecture mise en scène, interview, débat, etc. Pour leur exposé, les élèves peuvent utiliser les technologies multimédia, des costumes ou des accessoires. L'exposé ne doit cependant **jamais** prendre la forme d'une simple lecture à haute voix d'un essai. L'utilisation de passages préenregistrés **pendant** l'exposé est autorisée, mais l'exposé ne peut en aucun cas prendre la forme d'un enregistrement. Quelle que soit sa forme, il doit toujours être réalisé en direct.

Lorsqu'un élève utilise les pensées ou les idées d'une autre personne dans son exposé, il **doit** le signaler.

Avant l'exposé, chaque élève **doit** remettre à l'enseignant un exemplaire du *Document de préparation de l'exposé*. Cela fait partie de la procédure d'évaluation (voir ci-dessous) et ce document ne doit pas être communiqué à l'auditoire.

Rôle de l'enseignant

Pour l'exposé, l'enseignant a trois responsabilités principales :

- apporter encouragement et soutien à l'élève ou au groupe lors de la préparation de l'exposé ;
- lui donner des conseils en matière de techniques de présentation ;
- évaluer l'exposé à l'aide de l'outil d'évaluation fourni à cet effet.

Ces responsabilités doivent être menées à bien de la manière suivante.

- Une **réunion initiale** avec l'enseignant est organisée, au cours de laquelle l'élève ou le groupe présente des idées pour le choix de la situation réelle et la formulation de la question sur la connaissance. L'enseignant doit donner des conseils à l'élève ou au groupe, mais la décision finale appartient à ce dernier. Ce processus a pour objectif de réfléchir à la manière dont l'exposé sera développé ; **il est donc permis d'organiser une seconde réunion de préparation, si besoin est**. Bien souvent, plusieurs questions sur la connaissance pertinentes peuvent être extraites des situations réelles que la plupart des élèves souhaitent traiter. Les enseignants doivent alors les aider à se concentrer sur une seule d'entre elles et à la formuler clairement.
- Une **dernière réunion** a lieu entre l'enseignant et l'élève ou le groupe plusieurs jours avant la présentation de l'exposé, au cours de laquelle la structure finale de celui-ci peut être discutée. L'exposé a pour objectif de constituer une expérience d'apprentissage positive pour l'auditoire. Par conséquent, il est important que sa qualité soit contrôlée à ce stade.

Chaque situation réelle et chaque question sur la connaissance ne doivent être traitées **qu'une seule fois** dans la classe.

En résumé, l'enseignant doit donner à l'élève ou au groupe des occasions d'élaborer un exposé qui fera avancer les objectifs globaux du cours de TdC pour l'ensemble de la classe. Il peut les aider en les orientant vers des approches pertinentes, mais il ne doit pas faire le travail à leur place.

Il convient d'avertir les élèves longtemps à l'avance de la date de leur exposé pour leur permettre de préparer le matériel nécessaire.

Durée de l'exposé

Chaque élève dispose d'environ 10 minutes pour présenter son exposé ; les exposés de groupe ne doivent pas dépasser 30 minutes environ. Il faut également prévoir suffisamment de temps pour des discussions à l'issue de chaque exposé.

Interaction et participation de l'auditoire sont autorisées au cours de l'exposé et ne sont pas limitées à la discussion qui suit. Dans tous les cas, l'élève ou les élèves qui présentent l'exposé doivent apporter une contribution concrète et substantielle pouvant être évaluée.

Documents pour l'évaluation interne

Document de préparation de l'exposé (TK/PPD)

Chaque élève doit remplir et remettre le *Document de préparation de l'exposé* (TK/PPD).

La procédure est telle que décrite ci-après.

- L'élève remplit les parties du formulaire TK/PPD qui lui sont destinées.

- Il fournit une copie papier de ce formulaire à l'enseignant pour que celui-ci s'y réfère lors de l'exposé.
- L'élève présente ensuite son exposé.
- L'enseignant authentifie alors le formulaire de chaque élève et y ajoute ses commentaires sur l'exposé.

La partie à remplir par l'élève contient les questions suivantes.

1. Quelle est la situation réelle prise en considération ?
2. Sur quelle question sur la connaissance votre exposé porte-il ?
3. Expliquez le lien entre votre situation réelle et votre question sur la connaissance.
4. Rédigez un résumé sous forme de notes (par exemple, en utilisant une liste à puces) pour indiquer la façon dont vous envisagez de traiter les questions sur la connaissance au cours de votre exposé.
5. Montrez la portée de vos conclusions pour la situation réelle et au-delà.

Les réponses doivent être présentées sous forme de plan ou de liste avec des points puces, être saisies dans une police standard de taille 12 et ne pas dépasser 500 mots. Il est possible d'inclure des diagrammes tant qu'ils sont clairement liés au texte. Seuls le recto et le verso du formulaire TK/PPD peuvent être remplis ; aucune page supplémentaire ne sera acceptée.

Dans le cas des exposés réalisés en groupe, tous les élèves doivent se voir attribuer la même note. Tous les élèves ne doivent pas nécessairement avoir le même temps de parole ; cependant, il est de la responsabilité des membres du groupe de s'assurer que tous contribuent de manière comparable et participent activement au travail de groupe.

Révision de notation de l'évaluation interne

La procédure de téléchargement du formulaire TK/PPD est détaillée dans le *Manuel de procédures pour le Programme du diplôme*.

Les notes attribuées aux exposés par les enseignants feront l'objet d'une révision de notation : des échantillons des formulaires TK/PPD associés aux exposés et envoyés à l'IB seront sélectionnés à cet effet. Ce processus a pour objectif de déterminer si le contenu du formulaire TK/PPD justifie la note attribuée par l'enseignant à l'exposé.

De plus, lors de chaque session d'examens, il peut être demandé à certains établissements d'enregistrer une partie ou la totalité des exposés. Les établissements peuvent être choisis :

- au hasard, afin d'examiner les rapports entre les plans des exposés et leur réalisation ;
- car ses élèves produisent d'excellents exposés qui pourraient être utilisés à des fins de perfectionnement professionnel ;
- car une anomalie a été détectée (par exemple, dans la corrélation entre les notes des exposés et les essais des élèves).

Il n'est pas nécessaire que les établissements enregistrent les exposés si cela ne leur a pas été demandé, bien que ceci puisse être utile pour procéder à une normalisation de l'évaluation interne lorsque plusieurs enseignants en sont chargés.

Outils d'évaluation

Notation reposant sur l'impression générale

En TdC, la méthode utilisée pour évaluer l'essai sur un sujet imposé et l'exposé juge le travail de l'élève par rapport à des descripteurs de niveaux de réussite écrits et non par rapport au travail des autres élèves.

Il est prévu que l'évaluation des deux tâches prenne la forme d'un processus d'évaluation globale plutôt que d'un processus analytique consistant à additionner les notes attribuées pour différents critères d'évaluation. Même si l'évaluation de l'essai s'organise en deux aspects, ces derniers sont incorporés dans les cinq niveaux de réussite définis, ce qui permet d'évaluer les variations de niveau dans le travail des élèves entre les différentes parties de l'évaluation globale. Étant donné la nécessité de disposer d'une gamme de notes raisonnable pour pouvoir différencier les accomplissements des élèves, deux notes correspondent à chaque descripteur de bande de notation.

Dans un premier temps, les jugements doivent être portés à l'aide des descripteurs de niveaux correspondant aux **caractéristiques générales**. Les **caractéristiques possibles** apparaissant en bas des tableaux sont fournies en tant qu'incitations à la discussion et au développement d'un vocabulaire commun entre examinateurs, réviseurs de notation, enseignants et élèves concernant la manière dont les travaux de niveaux différents peuvent être décrits.

Les caractéristiques possibles correspondant à un niveau de réussite ne doivent pas être envisagées comme une liste de qualités à vérifier ; elles sont fournies uniquement comme des suggestions de descriptions, dont certaines peuvent correspondre à un travail de ce niveau.

Les descripteurs de niveaux se concentrent sur les aspects positifs d'un travail, bien que pour les niveaux les plus bas (zéro étant le niveau le plus bas) l'idée d'échec est incluse dans le descripteur.

Ces descripteurs de niveaux sont conçus pour être utilisés comme un tout, et fonctionnent à un niveau global. Il est important de comprendre que :

- les niveaux décrits ne constituent pas une liste de points à vérifier ni un minimum à satisfaire ;
- les différents niveaux de réussite ne sont pas indépendants et intègrent des différences de degré ;
- différents niveaux suggèrent un accomplissement typique, mais il existe toujours des exceptions qui nécessitent de recourir à un jugement individuel ou au cas par cas ;
- l'accomplissement des élèves peut être inégal dans les différents aspects, mais c'est l'impression générale qui prévaut.

Les examinateurs et les réviseurs de notation utiliseront les niveaux de réussite comme des repères sur lesquels baser leur jugement, qui s'appuie sur leur connaissance de ce que des élèves de ce niveau peuvent accomplir dans le cadre de tâches de cette nature. La manière dont les examinateurs et les réviseurs de notation porteront un jugement sur le niveau de réussite atteint par le travail d'un élève en particulier peut varier.

Les examinateurs évaluant les essais peuvent porter un premier jugement au cours de la lecture du travail, puis le modifier et formuler un jugement définitif à la fin de la lecture. Ils peuvent également recenser les commentaires et les arguments d'un élève, lire l'essai dans son ensemble et prendre une décision rétrospectivement. Dans les deux cas, les niveaux décrits doivent être perçus comme globaux et non comme une liste de caractéristiques nécessaires à vérifier. Les examinateurs porteront un jugement sur

chaque travail en prenant en considération et en évaluant ses caractéristiques spécifiques. Les réviseurs de notation chargés des exposés chercheront également à porter un jugement global reposant sur les réponses fournies par l'élève et l'enseignant sur le formulaire TK/PPD.

De fait, les bandes de notation de chaque tâche d'évaluation forment ensemble un critère global appliqué au travail, qui est évalué comme un tout. Les descripteurs de niveaux les plus élevés ne signifient pas nécessairement un travail sans faute. Les examinateurs et les enseignants ne doivent pas hésiter à utiliser les niveaux extrêmes si ces derniers décrivent bien le travail évalué.

1^{re} partie : essai sur un sujet imposé

Le diagramme ci-dessous présente la question à la base de tout jugement reposant sur l'impression générale pour l'essai de TdC. Cette question a pour objectif d'orienter la lecture et l'évaluation des essais de TdC.

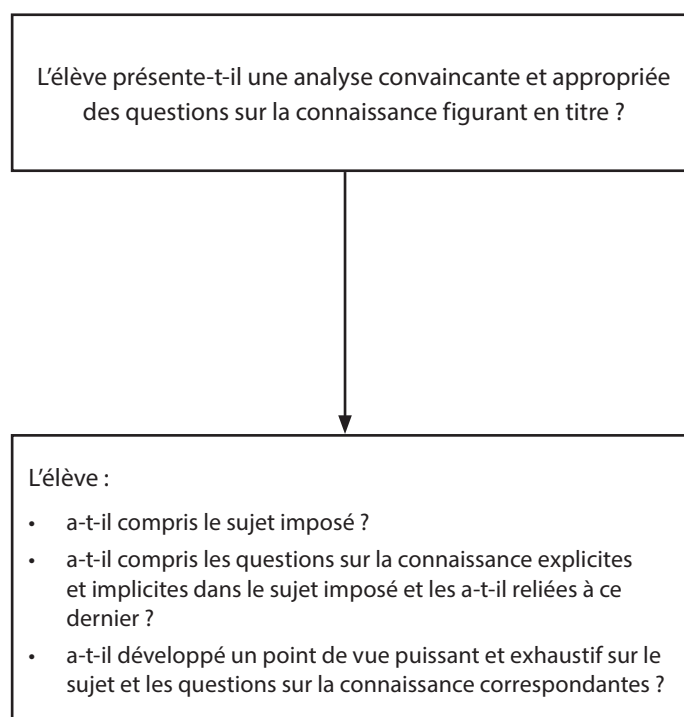


Figure 20

L'évaluation de l'essai de TdC doit reposer sur les deux aspects ci-après.

1. Compréhension des questions sur la connaissance

Cet aspect considère la mesure dans laquelle l'essai se concentre sur les questions sur la connaissance pertinentes par rapport au sujet imposé, ainsi que le niveau de compréhension (profondeur et étendue) qu'il démontre.

Un lien direct entre les questions sur la connaissance traitées dans l'essai et le sujet imposé ou leur pertinence par rapport à celui-ci doivent être mis en évidence.

La profondeur de la compréhension est souvent indiquée par les distinctions établies au sein des divers modes et domaines de la connaissance ou par les liens qui ont été établis entre diverses facettes des questions sur la connaissance et ces modes et domaines de la connaissance.

L'étendue de la compréhension est souvent indiquée par les comparaisons établies entre les divers modes et domaines de la connaissance. Étant donné que les sujets imposés ne se prêtent pas tous à un traitement approfondi d'une même gamme de domaines ou modes de la connaissance, cet élément des descripteurs devra être mis en application en veillant bien au caractère particulier du sujet.

Quelques questions pertinentes à prendre en considération :

- L'élève montre-t-il une compréhension des questions sur la connaissance pertinentes par rapport au sujet imposé ?
- L'élève se montre-t-il conscient des liens entre les questions sur la connaissance, les domaines de la connaissance et les modes de la connaissance ?
- L'élève se montre-t-il conscient de sa propre perspective en tant que sujet connaissant par rapport à d'autres perspectives, telles que celles issues de diverses traditions académiques et philosophiques, cultures ou situations sociales (sexe, âge, etc.) ?

2. Qualité de l'analyse des questions sur la connaissance

Cet aspect ne concerne que les questions sur la connaissance pertinentes par rapport au sujet imposé.

Quelques questions pertinentes à prendre en considération :

- Quelle est la qualité de la recherche menée au sujet des questions sur la connaissance ?
- Les principaux arguments de l'essai ont-ils été étayés ?
- Les arguments sont-ils cohérents et convaincants ?
- Des contre-arguments ont-ils été pris en considération ?
- Les implications et postulats sur lesquels repose l'argumentation développée dans l'essai ont-ils été identifiés ?
- Les divers arguments ont-ils été évalués avec efficacité ?

L'analyse d'une question sur la connaissance qui n'est pas pertinente par rapport au sujet imposé ne sera pas évaluée.

Remarque : l'essai de TdC n'est pas une tâche visant à évaluer la maîtrise de la première ou deuxième langue des élèves. Il est attendu d'eux qu'ils aient soigné le style de leur travail, mais le fait qu'ils l'aient fait ou non ne pose en soi aucun problème pour l'évaluation. Bien que les deux soient souvent étroitement liés, les évaluateurs doivent être prudents et faire la distinction entre, d'une part, la maîtrise de la langue et, d'autre part, la compréhension et l'analyse solide des questions sur la connaissance. Une interprétation bien maîtrisée et bien tournée de différentes questions sur la connaissance ne constitue pas en elle-même une analyse ou un argument. Un lien clair et pertinent doit exister entre l'analyse des questions sur la connaissance et le sujet imposé. De même, un essai contenant des erreurs de grammaire et de syntaxe mineures peut tout de même être d'excellente qualité, et les examinateurs ne doivent pas tenir compte de ces erreurs lors de sa notation. Ces erreurs doivent être prises en considération uniquement lorsqu'elles sont majeures et empêchent la compréhension de l'essai.

Outil d'évaluation pour l'essai de TdC

Dans son traitement du sujet, l'élève présente-t-il une analyse appropriée et convaincante des questions sur la connaissance ?						
Aspects	9 – 10	7 – 8	5 – 6	3 – 4	1 – 2	0
Compréhension des questions sur la connaissance	L'essai se concentre <i>systématiquement</i> sur les questions sur la connaissance liées au sujet imposé. Ces questions sur la connaissance sont développées en examinant différentes perspectives et elles sont efficacement reliées à des domaines et/ou modes de la connaissance .	L'essai se concentre sur des questions sur la connaissance liées au sujet imposé. Ces questions sur la connaissance sont développées en prenant en considération différentes perspectives et elles sont reliées à des domaines et/ou modes de la connaissance .	L'essai se concentre sur quelques questions sur la connaissance liées au sujet imposé. Ces questions sur la connaissance sont <i>quelque peu développées</i> et reliées à des domaines et/ou modes de la connaissance .	L'essai examine <i>quelques questions sur la connaissance</i> liées au sujet imposé. Il est toutefois en grande partie <i>descriptif</i> et ne comporte que des liens restreints ou superficiels avec des domaines et/ou modes de la connaissance .	Les questions sur la connaissance, lorsqu'elles sont présentes, sont peu ou pas reliées entre elles. L'essai est <i>descriptif</i> .	L'essai n'atteint aucun des niveaux décrits ci-contre et ne correspond pas à l'un des sujets imposés apparaissant sur la liste en vigueur pour la session actuelle.
Qualité de l'analyse des questions sur la connaissance	Les arguments sont <i>clairs</i> , étayés d'exemples concrets efficaces et <i>bien évalués</i> . Des contre-arguments sont explorés dans le détail et des implications sont <i>identifiées</i> .	Les arguments sont <i>clairs</i> , étayés d'exemples concrets et <i>évalués</i> ; des contre-arguments sont identifiés et <i>explorés</i> .	<i>Quelques arguments</i> sont <i>clairs</i> et étayés d'exemples ; quelques contre-arguments sont <i>identifiés</i> .	Les arguments ne sont <i>pas clairs</i> et/ou étayés d'exemples convaincants .	Des affirmations sont présentes, mais elles ne sont <i>pas justifiées</i> .	
Caractéristiques possibles (liste non exhaustive)						
	Convaincant Abouti Judicieux Personnel Lucide Perspicace Concluant	Pertinent Congruent Réfléchi Analytique Structuré Crédible Cohérent	Général Acceptable Standard Adapté Satisfaisant Prévisible Ordinaire	Peu développé Rudimentaire Déséquilibré Superficiel Peu original Sommaire Limité	Inefficace Élémentaire Descriptif Incohérent Mal construit	

2^e partie : exposé

Le diagramme ci-dessous présente la question à la base de tout jugement reposant sur l'impression générale pour un exposé de TdC.

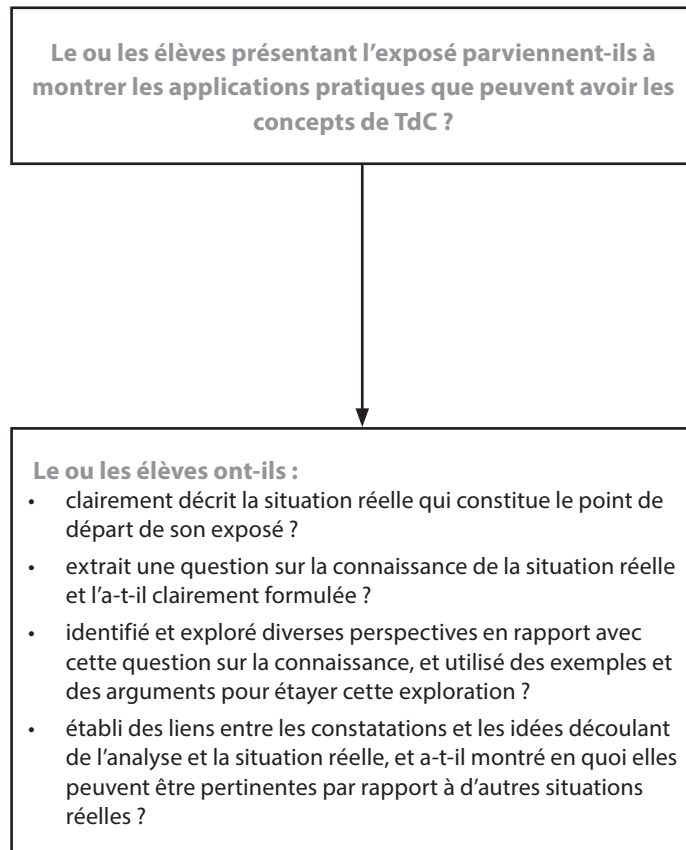


Figure 21

Outil d'évaluation pour l'exposé de TdC

Le ou les élèves présentant l'exposé parviennent-ils à montrer les applications pratiques que peuvent avoir les concepts de TdC ?					
9 – 10	7 – 8	5 – 6	3 – 4	1 – 2	0
L'exposé se concentre sur une question sur la connaissance bien formulée qui est clairement liée à une situation réelle spécifiée . La question sur la connaissance est explorée de manière efficace dans le contexte de la situation réelle à l'aide d'arguments convaincants et d'un examen de différentes perspectives . L'importance des résultats de l'analyse par rapport à la situation réelle choisie et à d'autres situations réelles est mise en évidence.	L'exposé se concentre sur une question sur la connaissance qui est liée à une situation réelle spécifiée . La question sur la connaissance est explorée dans le contexte de la situation réelle à l'aide d'arguments clairs, en prenant en considération différentes perspectives . L'importance des résultats de l'analyse par rapport à la situation réelle est mise en évidence.	Une question sur la connaissance , qui est dans une certaine mesure liée à une situation réelle spécifiée , est identifiée dans l'exposé. La question sur la connaissance est explorée dans le contexte de la situation réelle à l'aide de quelques arguments adéquats . L'exposé laisse apparaître une certaine conscience de l'importance des résultats de l'analyse .	Une question sur la connaissance et une situation réelle sont identifiées dans l'exposé, même si le lien entre elles peut ne pas être convaincant . Une tentative d'exploration de la question sur la connaissance a été faite. L'exposé laisse apparaître une conscience limitée de l'importance des résultats de l'analyse .	L'exposé décrit une situation réelle sans faire référence à une question sur la connaissance , ou traite une question sur la connaissance abstraite sans la relier à une quelconque situation réelle .	Rien n'indique que les exigences de l'exposé de TdC aient été comprises.
Caractéristiques possibles (liste non exhaustive)					
Subtil Judicieux Perspicace Concluant Lucide	Crédible Analytique Structuré Pertinent Cohérent	Congruent Adapté Acceptable Prévisible Ordinaire	Peu développé Rudimentaire Déséquilibré Superficiel Peu original Sommaire	Inefficace Dénué de lien Incohérent Mal construit Élémentaire	