

Guide de philosophie

Première évaluation en 2016



Guide de philosophie

Première évaluation en 2016

Programme du diplôme Guide de philosophie

Version française de l'ouvrage publié originalement en anglais
en janvier 2014 sous le titre *Philosophy guide*

Publié en janvier 2014

Publié pour le compte de l'Organisation du Baccalauréat International, fondation éducative à but non lucratif
sise 15 Route des Morillons, CH-1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse, par

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Pays de Galles CF23 8GL
Royaume-Uni
Site Web : www.ibo.org

© Organisation du Baccalauréat International 2014

L'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) propose quatre 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. Cette publication fait partie du matériel publié pour appuyer la mise en œuvre de ces programmes.

L'IB peut être amené à utiliser des sources variées dans ses travaux, mais vérifie toujours l'exactitude et l'authenticité des informations employées, en particulier dans le cas de sources participatives telles que Wikipédia. L'IB respecte les principes de la propriété intellectuelle et s'efforce toujours d'identifier les détenteurs des droits relatifs à tout matériel protégé par le droit d'auteur et d'obtenir d'eux, avant publication, l'autorisation de réutiliser ce matériel. L'IB tient à remercier les détenteurs de droits d'auteur qui ont autorisé la réutilisation du matériel apparaissant dans cette publication et s'engage à rectifier dans les meilleurs délais toute erreur ou omission.

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

Dans le respect de l'esprit international 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 consulter à cet effet la page <http://www.ibo.org/fr/copyright>.

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB par l'intermédiaire du magasin en ligne de l'IB sur le site <http://store.ibo.org>.

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'IB 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.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

CHERCHEURS

Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

INFORMÉS

Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

SENSÉS

Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

COMMUNICATIFS

Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

INTÈGRES

Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

OUVERTS D'ESPRIT

Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

ALTRUISTES

Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

AUDACIEUX

Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

ÉQUILIBRÉS

Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

RÉFLÉCHIS

Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.

Table des matières

Introduction	1
Objet de ce document	1
Le Programme du diplôme	2
Nature du cours	7
Objectifs globaux	11
Objectifs d'évaluation	12
Approches de l'enseignement et approches de l'apprentissage de la philosophie	13
Programme	15
Résumé du programme	15
Contenu du programme	16
Évaluation	37
L'évaluation dans le Programme du diplôme	37
Résumé de l'évaluation – NM	40
Résumé de l'évaluation – NS	41
Évaluation externe	42
Évaluation interne	51
Annexes	57
Glossaire des mots-consignes	57
Bibliographie	59

Objet de ce document

Cette publication a pour but de guider la planification, l'enseignement et l'évaluation de la matière 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 la matière.

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

Ressources complémentaires

D'autres publications, telles que du matériel de soutien pédagogique, des rapports pédagogiques, des instructions concernant l'évaluation interne et des descripteurs de notes finales se trouvent également sur le CPEL. Par ailleurs, des épreuves de sessions précédentes, ainsi que des barèmes de notation, sont en vente sur le site du magasin de l'IB.

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 ajouter 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 2016

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 d'altruisme 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 modèle du 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). Cette structure 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 matière scientifique, 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 matières 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 du diplôme

Choix de la bonne combinaison

Les élèves doivent choisir une matière dans chaque domaine d'études. Ils ont cependant la possibilité de choisir deux matières dans un même domaine d'études à la place d'une matière artistique. 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 NS, l'étude des matières est plus étendue et plus approfondie qu'au NM.

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.

Le tronc commun du programme

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

Le cours de théorie de la connaissance (TdC) demande essentiellement aux élèves de mener une réflexion critique et de réfléchir sur le processus cognitif plutôt que d'apprendre un ensemble de connaissances spécifiques. Il amène les élèves à explorer la nature de la connaissance et à examiner comment nous connaissons ce que nous affirmons connaître. Pour ce faire, il les incite à analyser des assertions et à explorer des questions relatives à la construction de la connaissance. La TdC met l'accent sur les liens entre les différents domaines des connaissances partagées et les relie aux connaissances personnelles de telle sorte que l'individu prenne conscience de ses propres perspectives et de la façon dont elles peuvent différer de celles d'autrui.

Le programme créativité, action, service (CAS) est au cœur du Programme du diplôme. Il s'attache à aider les élèves à développer leur propre identité en accord avec les principes éthiques exprimés dans la déclaration de mission de l'IB et dans le profil de l'apprenant de l'IB. Il implique les élèves dans un éventail d'activités tout au long de leurs études dans le Programme du diplôme. Le programme CAS est constitué de trois composantes : créativité (arts et autres expériences impliquant la pensée créative), action (activité physique contribuant à un style de vie sain) et service (un échange volontaire et non rémunéré enrichissant l'apprentissage de l'élève). Le Programme CAS contribue probablement plus que toute autre composante du Programme du diplôme à la mission de l'IB, qui est de bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

Le mémoire, y compris le mémoire en étude du monde contemporain, est un travail de recherche indépendant de 4 000 mots maximum permettant aux élèves d'étudier un sujet qui les intéresse tout particulièrement. Les élèves peuvent choisir le domaine dans lequel ils entreprendront leurs recherches parmi les six matières du Programme du diplôme qu'ils étudient, ou parmi deux matières dans le cas du mémoire interdisciplinaire en étude du monde contemporain. Cette composante leur offre également l'occasion de se familiariser avec les techniques de recherche individuelle et de rédaction requises au niveau universitaire. Ces recherches aboutissent à la production d'un important travail écrit, structuré et présenté de manière formelle. Les idées et les découvertes de l'élève y sont présentées avec cohérence sous la forme d'un raisonnement adapté à la ou aux matières choisies. Il vise à promouvoir des compétences de recherche et d'écriture de haut niveau, la découverte intellectuelle et la créativité. Il fournit une expérience d'apprentissage authentique aux élèves et leur offre l'occasion de se lancer dans une recherche personnelle sur le sujet de leur choix, sous la direction d'un superviseur.

Approches de l'enseignement et approches de l'apprentissage

Les approches de l'enseignement et les approches de l'apprentissage dans le Programme du diplôme désignent des stratégies, des compétences et des attitudes déterminées imprégnant l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Ces outils et approches, intrinsèquement liés aux qualités du profil de l'apprenant, consolident l'apprentissage des élèves et les aident à se préparer à l'évaluation dans le cadre du Programme du diplôme et au-delà. Les approches de l'enseignement et les approches de l'apprentissage dans le Programme du diplôme visent à :

- permettre aux enseignants de concevoir leur rôle comme celui de formateur d'apprenants autant que d'enseignant de contenus ;
- donner aux enseignants la possibilité de mettre en place des stratégies plus claires pour que les expériences d'apprentissage des élèves leur permettent de s'impliquer davantage et de façon plus significative dans la recherche structurée et la pensée critique et créative ;
- promouvoir les objectifs globaux de chaque matière (en les réduisant moins à de simples aspirations pour le cours) ainsi que la mise en relation de connaissances préalablement isolées (simultanéité des apprentissages) ;
- encourager les élèves à développer un éventail explicite de compétences de façon à les doter d'outils leur permettant de continuer à s'instruire activement après leur départ de l'établissement et à les aider, non seulement à obtenir de meilleurs résultats pour être admis à l'université, mais aussi à les préparer à réussir dans leurs études supérieures et au-delà ;
- renforcer davantage la cohérence et la pertinence de l'expérience du Programme du diplôme pour les élèves ;
- permettre aux établissements d'identifier ce qui fait le propre de l'éducation du Programme du diplôme de l'IB, avec son mélange d'idéalisme et d'approches pratiques.

Les cinq approches de l'apprentissage (compétences de recherche, compétences sociales, compétences de communication, compétences d'autogestion, compétences de recherche) et les six approches de l'enseignement (un enseignement basé sur la recherche, inspiré par des concepts, mis en contexte, coopératif, différencié et reposant sur l'évaluation) couvrent les valeurs et les principes fondamentaux qui sous-tendent la pédagogie de l'IB.

La déclaration de mission de l'IB et le profil de l'apprenant de l'IB

Le Programme du diplôme vise à développer chez les élèves les connaissances, les compétences et les attitudes dont ils auront besoin pour atteindre les objectifs établis par l'IB, tels que définis dans la déclaration de mission de l'organisation et dans le profil de l'apprenant. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage dans le Programme du diplôme sont la concrétisation quotidienne de la philosophie pédagogique de l'organisation.

Intégrité en milieu scolaire

L'intégrité en milieu scolaire dans le Programme du diplôme est un ensemble de valeurs et de comportements reposant sur les qualités du profil de l'apprenant. Dans le cadre de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, l'intégrité en milieu scolaire permet de promouvoir l'intégrité de chacun,

de susciter le respect de l'intégrité d'autrui et de leur travail, et de garantir que tous les élèves ont la même possibilité de démontrer les connaissances et les compétences qu'ils acquièrent au cours de leurs études.

Tous les travaux, notamment les travaux soumis à l'évaluation, doivent être authentiques et basés sur les propres idées de l'élève et doivent clairement identifier le travail et les idées empruntés à autrui. Les tâches d'évaluation qui exigent des enseignants qu'ils fournissent des conseils aux élèves ou qui exigent des élèves un travail en groupe doivent être réalisées conformément aux directives détaillées fournies par l'IB pour la matière concernée.

Pour obtenir de plus amples informations sur l'intégrité en milieu scolaire au sein de l'IB et du Programme du diplôme, veuillez consulter les publications de l'IB intitulées *Intégrité en milieu scolaire*, *Le Programme du diplôme : des principes à la pratique* et *Règlement général du Programme du diplôme*. Ce guide contient des informations spécifiques relatives à l'intégrité en milieu scolaire telle qu'elle s'applique aux composantes d'évaluation externe et interne de cette matière du Programme du diplôme.

Mention des sources des idées ou des travaux empruntés à autrui

Il est rappelé aux coordonnateurs et aux enseignants que les candidats doivent citer toutes les sources utilisées dans les travaux soumis à l'évaluation. Les informations fournies ci-après visent à clarifier cette exigence.

Les travaux que les candidats du Programme du diplôme remettent pour l'évaluation se présentent sous diverses formes et peuvent inclure des supports tels que du matériel audiovisuel, des textes, des graphiques, des images et/ou des données provenant de sources imprimées ou électroniques. Si un candidat utilise les travaux ou les idées d'une autre personne, il doit en citer la source en appliquant de manière systématique une méthode conventionnelle de mention des sources. Tout candidat ne respectant pas cette exigence sera soupçonné d'avoir commis une infraction au règlement. L'IB mènera alors une enquête qui pourra donner lieu à l'application d'une sanction par le comité d'attribution des notes finales de l'IB.

L'IB ne prescrit pas de méthode particulière à imposer aux candidats en ce qui concerne la mention des sources ou la présentation des citations au sein du texte ; cette décision est laissée à la discrétion des membres du personnel ou du corps enseignant concernés de l'établissement. En raison du large éventail de matières, des trois langues d'usage et de la diversité des méthodes de mention des sources, il serait irréalisable et restrictif de privilégier l'emploi de méthodes particulières. Dans la pratique, certaines méthodes sont plus largement utilisées, mais les établissements sont libres de choisir une méthode adaptée à la matière concernée et à la langue dans laquelle les candidats rédigent leur travail. Quelle que soit la méthode adoptée par l'établissement pour une matière donnée, il est attendu des élèves qu'ils fournissent au minimum les informations suivantes : le nom de l'auteur, la date de publication, le titre de la source et les numéros de page, selon le cas.

Les candidats doivent utiliser une méthode conventionnelle et l'appliquer de manière systématique afin de citer toutes les sources utilisées, y compris les sources paraphrasées ou résumées. Lors de la rédaction d'un texte, les candidats doivent établir une distinction nette entre leurs propres idées et celles empruntées à autrui, en utilisant des guillemets (ou tout autre moyen tel que la mise en retrait du texte) suivis d'une citation adaptée renvoyant à une référence dans la bibliographie. Si une source électronique est citée, la date de consultation doit impérativement être précisée. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement l'utilisation des méthodes de mention des sources. En revanche, ils doivent démontrer qu'ils ont bien cité toutes les sources utilisées. Les candidats doivent être informés qu'ils sont tenus d'identifier l'origine du matériel audiovisuel, des textes, des graphiques, des images et/ou des données provenant de sources imprimées ou électroniques dont ils ne sont pas l'auteur. Là encore, ils doivent utiliser une méthode adéquate de mention/citation des sources.

Diversité d'apprentissage et soutien en matière d'apprentissage

Les établissements doivent s'assurer que les candidats ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage bénéficient d'aménagements raisonnables leur garantissant l'égalité de l'accès aux programmes de l'IB, conformément aux documents de l'IB intitulés *Candidats ayant des besoins en matière d'aménagement de la procédure d'évaluation* et *La diversité d'apprentissage et les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes du Baccalauréat International*.

Nature du cours

La philosophie est une activité de recherche systématique et critique qui porte sur des questions profondes, passionnantes et stimulantes telles que :

- Que signifie être « un être humain » ?
- Disposons-nous du libre arbitre ?
- Que voulons-nous dire quand nous affirmons que quelque chose est « bien » ou « mal » ?

Nous sommes confrontés à ce type de questions abstraites quotidiennement. Les outils philosophiques, comme la pensée critique et systématique, l'analyse attentive et l'élaboration d'argumentaires sont autant de moyens permettant d'y répondre. La pratique de la philosophie approfondit et clarifie notre compréhension de ces questions, ainsi que notre capacité de formuler des réponses plausibles.

L'étude de la philosophie offre aux élèves l'occasion de découvrir quelques-uns des penseurs universels les plus intéressants et influents. Elle les aide également à développer certaines compétences éminemment transposables, comme celles de formuler clairement des arguments, d'émettre des jugements raisonnés et d'évaluer des problèmes à multiples facettes hautement complexes. L'objectif du cours de philosophie du Programme du diplôme est de « faire de la philosophie », c'est-à-dire d'inciter les élèves à s'impliquer dans l'activité philosophique. Il vise à stimuler leur curiosité intellectuelle et à les encourager à examiner leur propre perspective ainsi que celles des autres.

Ils sont ainsi incités à développer leur propre point de vue philosophique, à apprendre à penser de façon indépendante et à élargir leurs propres compétences grâce à l'étude de thèmes philosophiques et la lecture attentive des textes de grands penseurs. Ils apprennent également à appliquer leurs connaissances et savoir-faire philosophiques à des situations de la vie réelle et explorer de quelle façon traiter philosophiquement des thèmes non-philosophiques. Les élèves de NS doivent également s'impliquer dans une exploration plus approfondie de la nature de la philosophie elle-même.

La philosophie et la dimension internationale

... « un enseignement pour une conscience internationale, conçu pour mettre bas les barrières de race, de religion et de classe, un enseignement qui souligne les vertus de la diversité culturelle et, par-dessus tout, un enseignement pour la paix dans le monde. »

(George Walker 2011: 19)

Le cours de philosophie stimule un esprit international chez les élèves en les encourageant à prendre en considération de multiples perspectives et à examiner attentivement des points de vue différents des leurs. Il encourage le dialogue et le débat, et développe chez eux la capacité à interpréter des prises de position opposées ou contestables. Outre le fait de les encourager à explorer et tirer parti d'une vaste palette de traditions et de perspectives, il leur permet également d'examiner des concepts et des débats de portée universelle. Grâce à la souplesse du cours, les enseignants ont la possibilité de choisir eux-mêmes des exemples pertinents, qu'ils exploreront avec leurs élèves, s'assurant ainsi que leur cours satisfera aux besoins et intérêts de ces derniers, où qu'ils vivent et quel que soit leur contexte culturel.

Différence entre le NM et le NS

Tous les élèves de NM et de NS suivent un même tronc commun qui vise à les encourager à développer certaines compétences, qualités et attitudes décrites dans la section « Objectifs d'évaluation » de ce guide. Dans le cadre de ce cours, les élèves du NS et du NM doivent étudier un thème commun, un thème optionnel et un texte philosophique prescrit, et accomplir un exercice d'évaluation interne. En outre, ceux du NS doivent choisir un autre thème optionnel en plus du complément du NS « Exploration de l'activité philosophique ».

Cependant, les heures d'enseignement recommandées au NM et au NS montrent que les attentes envers les élèves sont clairement distinctes selon leur niveau. Ceux du NS doivent montrer qu'ils comprennent la philosophie en tant qu'activité, en réfléchissant sur sa nature, sa fonction, sa méthodologie et sa finalité, et en évaluant ces aspects. Cette activité est évaluée spécifiquement lors de l'épreuve 3, qui concerne uniquement les élèves du NS.

La philosophie et le tronc commun du Programme du diplôme

La philosophie et le mémoire

La rédaction d'un mémoire en philosophie permet aux élèves d'entreprendre une recherche philosophique détaillée sur un sujet ayant pour eux un intérêt particulier. On les encourage ainsi à s'engager dans une réflexion sérieuse et personnelle, à développer et à explorer de façon disciplinée et inventive une question philosophique spécifique appropriée à cette matière, et à rédiger une conclusion claire. Le travail sur un thème choisi pour le mémoire de philosophie pourra être stimulé, par exemple, par le travail fait en classe, par des événements d'actualité, par des questions d'actualité à débattre, par des discussions, des lectures et/ou une réflexion personnelles, ou bien encore par la découverte des aspects conceptuels de systèmes de croyance qu'ils ignoraient jusque-là.

Le traitement de la question de recherche doit se concentrer sur une exploration philosophique et sur la construction d'une argumentation, ce qui présuppose une analyse attentive et critique de certains thèmes et/ou textes. Cette méthodologie, qui permet de pratiquer différents modes de réflexion philosophique se fonde sur l'importance que le cours de philosophie du Programme du diplôme accorde à la notion de « faire de la philosophie ». Dans un tel contexte, le but d'une recherche philosophique est d'encourager les élèves à cultiver leurs capacités à raisonner et argumenter, et à apprendre à se forger un point de vue indépendant sur des questions philosophiques. La philosophie offre un vaste choix de sujets de mémoire intéressants. En voici quelques exemples :

- « Une analyse de l'argumentation de John Rawls visant à justifier le principe de la nécessité de la justice sociale. »
- « Les fondements de la sagesse selon le *Tao Te King* »
- « Un examen du rôle que joue la raison dans l'analyse menée par Anselm sur les concepts de prédestination et de libre arbitre. »

Le *Guide du mémoire* contient des conseils détaillés sur la manière d'élaborer un mémoire de philosophie.

La philosophie et le programme CAS (créativité, action, service)

L'étude de la philosophie offre aux élèves d'excellentes occasions pour établir des liens avec leurs propres activités CAS. L'un des buts de ce cours est de les encourager à examiner de façon critique leurs propres expériences ainsi que leurs perspectives idéologiques et culturelles, dont fait partie leur expérience CAS.

Les exemples suivants montrent quelques idées sur des liens efficaces qui pourraient être établis entre la philosophie et le programme CAS :

- des discussions sur des concepts tels que la responsabilité morale, la justice sociale, le multiculturalisme et la tolérance seraient particulièrement bien adaptées aux réflexions de l'élève sur les activités de service entreprises dans le cadre du programme CAS ;
- la discussion de textes philosophiques comme *Sauver une vie* de Peter Singer ou *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste* de Martha Nussbaum pourrait provoquer des débats intéressants sur les activités de service entreprises dans le cadre du programme CAS ;
- des discussions sur la nature de la créativité dans le cadre du thème optionnel sur l'esthétique pourraient également bien correspondre aux activités menées dans le cadre de la composante *créativité* du programme CAS.

La philosophie et la théorie de la connaissance (TdC)

Le cours de TdC (première évaluation en 2015) incite les élèves à réfléchir sur la nature de la connaissance et sur comment nous connaissons ce que nous affirmons connaître. Ce cours recense huit modes de la connaissance : la raison, l'émotion, la langue / le langage, la perception sensorielle, l'intuition, l'imagination, la foi et la mémoire. Les élèves explorent ces différents moyens d'élaborer des connaissances dans le contexte de leurs différents domaines : les sciences naturelles, les sciences humaines, les arts, l'éthique, l'histoire, les mathématiques, les systèmes de connaissances religieuses et les systèmes de connaissances des cultures autochtones. Ce cours demande également aux élèves d'établir des comparaisons entre les différents domaines de la connaissance, de réfléchir sur la façon dont on élabore des connaissances dans les diverses disciplines, et sur ce que celles-ci ont en commun et de différent.

La philosophie nous permet de découvrir et de mener une réflexion sur ce que signifie être « un être humain » et le sens de l'existence humaine. En offrant la possibilité de participer à de telles activités, le cours de philosophie de l'IB partage de nombreux points communs avec la TdC. En effet, comme celle-ci, la philosophie met l'accent sur le développement de compétences de pensée critique et encourage les élèves à réfléchir sur leur propre perspective et à se confronter à une vaste palette de points de vue et d'interprétations. Le cours de TdC n'est cependant pas conçu pour être un cours de philosophie ; il est important de ne pas le transformer en un exercice de recherche philosophique excessivement technique sur la nature de la connaissance. Si les termes, les questions posées et les outils utilisés pour y répondre se recoupent dans une certaine mesure, leurs méthodes n'en demeurent pas moins fort différentes. Lors d'un cours de TdC, il convient avant tout d'appliquer des concepts à des situations de la vie réelle que les élèves rencontrent dans les matières du Programme du diplôme et dans leur quotidien. Tout au long de ce guide, nous ferons diverses suggestions sur la façon d'établir des liens pertinents entre le cours de philosophie et celui de TdC.

Acquis préliminaires

En ce qui concerne les sujets précis étudiés pour la qualification des élèves tant au niveau national qu'international, le cours de philosophie ne demande aucune connaissance préliminaire particulière, tant au NM qu'au NS. Les seules compétences spécifiques nécessaires pour réussir ce cours seront entièrement développées durant le cours lui-même.

Liens avec le Programme de premier cycle secondaire

Le cours de philosophie est parfois explicitement proposé en tant que l'une des disciplines du groupe de matières individus et sociétés du Programme de premier cycle secondaire de l'IB (PPCS). Quelle que soit la discipline offerte, les concepts fondamentaux abordés dans le cadre de ce groupe de matières donnent une base très utile aux élèves qui poursuivront leurs études avec le cours de philosophie du Programme du diplôme.

Le groupe de matières individus et sociétés du PPCS est organisé autour de concepts moteurs, dont l'objectif est d'aider les apprenants à construire du sens grâce à une pensée critique plus efficace et au transfert de connaissances. En haut de l'échelle se trouvent les concepts clés, c'est-à-dire de grandes idées, à la fois générales et structurantes, pertinentes non seulement pour le cours de philosophie du Programme du diplôme, mais au-delà même, pour d'autres groupes de matières. Ces concepts clés facilitent l'apprentissage disciplinaire et interdisciplinaire, ainsi que la création de liens avec d'autres matières. Le PPCS est structuré autour de 16 concepts clés, dont 4, présentés en gras ci-après, sont particulièrement pertinents pour le groupe de matières individus et sociétés.

Concepts clés communs aux matières du PPCS			
L'esthétique	La forme	Les systèmes	Les communautés
Les relations	La créativité et l'innovation	La culture	Le développement
Le changement	Les relations	L'identité	Le temps, le lieu et l'espace
La perspective	Les interactions mondiales	La communication	La logique

Objectifs globaux

Objectifs globaux du groupe 3

Les objectifs globaux de toutes les matières du **groupe 3 individus et sociétés** sont :

1. d'encourager l'étude critique et systématique de l'expérience et du comportement humains, de la diversité des milieux physiques, économiques et sociaux, de l'histoire et du développement des institutions sociales et culturelles ;
2. de développer l'aptitude de l'élève à discerner, analyser de façon critique et évaluer les théories, les concepts et les types d'argumentation relatifs à la nature de l'individu et de la société et à leurs activités ;
3. de permettre à l'élève de rassembler, de décrire et d'analyser les informations utiles à l'étude des sociétés, de vérifier des hypothèses et d'interpréter des données et des sources complexes ;
4. de promouvoir chez l'élève une appréciation de la pertinence de l'apprentissage tant par rapport à sa propre culture que par rapport à celle d'autres sociétés ;
5. de le sensibiliser à l'existence d'une grande diversité d'attitudes et d'opinions chez les êtres humains et à la nécessité pour toute étude de la société d'en tenir compte ;
6. de permettre à l'élève de reconnaître le caractère « non exact » du contenu et des méthodologies des matières du groupe 3 et la part d'incertitude que leur étude demande de savoir tolérer.

Objectifs globaux du cours de philosophie

Les objectifs globaux du cours de **philosophie**, tant au niveau NS que NM, consistent à impliquer les élèves dans une activité philosophique, ce qui leur permettra :

1. de développer la curiosité intellectuelle ;
2. de formuler des arguments de façon rigoureuse et réfléchie ;
3. d'examiner de façon critique leurs propres expériences et perspectives idéologiques et culturelles ;
4. d'apprécier la diversité des approches en matière de pensée philosophique ;
5. d'appliquer leurs connaissances et compétences philosophiques au monde qui les entoure.

Objectifs d'évaluation

Les objectifs d'évaluation du cours de philosophie du Programme du diplôme sont au nombre de quatre. Les élèves ayant suivi ce cours au NS ou au NM devront être en mesure d'atteindre les objectifs spécifiques suivants.

Objectif d'évaluation 1 : connaissance et compréhension

- Faire preuve d'une bonne connaissance et compréhension de divers concepts, problèmes et arguments philosophiques.
- Identifier les questions et problèmes philosophiques présents dans les documents philosophiques et non-philosophiques servant de stimulus.
- Au NS uniquement, faire preuve d'une connaissance et d'une compréhension satisfaisantes de la nature, de la fonction, de la signification et de la méthodologie de l'activité philosophique.

Objectif d'évaluation 2 : mise en application et analyse

- Analyser des concepts, problèmes et arguments philosophiques.
- Analyser les problèmes philosophiques présents dans les documents philosophiques et non-philosophiques servant de stimulus.
- Expliquer et analyser différentes approches à des problèmes philosophiques en s'appuyant pour cela sur des preuves ou des exemples.
- Au NS uniquement, analyser la nature, la fonction, la signification et la méthodologie de l'activité philosophique.

Objectif d'évaluation 3 : synthèse et évaluation

- Évaluer des concepts, problèmes et arguments philosophiques.
- Construire et développer des argumentaires pertinents, bien équilibrés et centrés sur le sujet.
- Discuter de différentes interprétations ou points de vue et les évaluer.
- Au NS uniquement, évaluer la nature, la fonction, la signification et la méthodologie de l'activité philosophique.
- Au NS uniquement, comparer et opposer son expérience personnelle de l'activité philosophique et les questions relatives à l'activité philosophique exposées dans un texte inconnu.

Objectif d'évaluation 4 : sélection, utilisation et mise en application de compétences et techniques adaptées

- Se montrer capable de rédiger des réponses claires et bien structurées.
- Savoir utiliser un vocabulaire philosophique approprié et précis.
- Pour la tâche d'évaluation interne, faire preuve de compétences de recherche, d'organisation et de présentation des références.

Approches de l'enseignement et approches de l'apprentissage de la philosophie

Compétences de réflexion

Être un apprenant « sensé » est une des qualités explicites du profil de l'apprenant que tous les cours de l'IB visent à développer, et principalement le cours de philosophie du Programme du diplôme. Outre des compétences intellectuelles telles que la capacité de résolution de problèmes et celle de pensée latérale, il vise de surcroît à encourager certains comportements et dispositions, comme la curiosité intellectuelle. L'un de ses objectifs centraux est que les élèves fassent preuve de telles qualités, de sorte à faire écho à l'importance que de nombreux spécialistes accordent à des attitudes comme « la curiosité, la souplesse, le questionnement, la prise de décisions, la raison, la créativité, la prise de risque et d'autres comportements qui étayent la pensée critique et créative » (Costa, Kallick 2000).

Un des aspects les plus importants de l'enseignement de la philosophie est de créer un environnement qui encourage la pensée critique et créative de l'élève. Une façon d'y parvenir est la pratique d'activités collaboratives, celles-ci pouvant catalyser un ordre de pensée supérieur. « Les partisans de l'apprentissage collaboratif considèrent que l'échange actif d'idées au sein de petits groupes accroît l'intérêt des participants tout en encourageant la pensée critique. » (Gokhale 1995). Générer des idées créatives, argumenter et résoudre des problèmes sont autant d'exemples de tâches où la collaboration peut stimuler la réflexion des élèves. Johnson et Johnson (1983) ont démontré que « lorsque des élèves travaillent en collaborant au sein de groupes, les stratégies de raisonnement et les compétences en matière de pensée critique sont qualitativement supérieures à celles déployées dans un cadre concurrentiel ou individualiste. » (Costa, Lowery 1989).

« Faire de la philosophie »

Socrate n'a pas enseigné la philosophie, il a enseigné comment philosopher.

(Daniel et Auriac 2011 : 416)

L'objectif du cours de philosophie du Programme du diplôme est de « faire de la philosophie », c'est-à-dire d'inciter les élèves à s'impliquer dans l'activité philosophique et les encourager à penser de façon indépendante. De toute évidence il leur permet de découvrir quelques-uns des penseurs universels les plus influents, d'où l'intégration en son sein de l'étude d'un texte philosophique, qui constitue l'une de ses composantes essentielles. Cependant, il leur donne également l'occasion de s'engager eux-mêmes dans l'activité philosophique.

Le philosophe allemand Leonard Nelson a souligné qu'il était important que les élèves s'impliquent dans la philosophie en tant qu'activité, précisant que l'enseignement de cette matière, pour être efficace, devait être « l'art d'enseigner non pas la philosophie mais comment philosopher, non pas l'art "d'enseigner les philosophes" mais de faire de chaque élève lui-même un philosophe. » (Nelson 1949). Chaque aspect du cours permet aux élèves d'explorer différents concepts et problèmes philosophiques : le fait d'avoir pour objectif sous-jacent de « faire de la philosophie » permet de donner à ses diverses composantes une certaine unité et cohérence.

S'impliquer dans un texte philosophique

Le cours de philosophie du Programme du diplôme considère qu'il est important que les élèves s'impliquent directement dans un texte philosophique fondamental grâce à l'étude de l'une des œuvres proposées dans ce guide. L'enseignant doit choisir **un seul** texte sur cette liste pour l'étudier avec ses élèves qui, lors de l'examen, devront démontrer qu'ils connaissent son contenu et qu'ils l'ont bien compris. Des extraits d'autres textes, fondamentaux ou secondaires, peuvent également constituer une ressource pédagogique extrêmement utile. Avant d'introduire l'étude d'un texte complet, l'utilisation de courts extraits en classe constitue une méthode particulièrement utile pour permettre aux élèves de découvrir ce qu'est un écrit philosophique. De plus amples informations sur la manière d'utiliser des extraits de textes philosophiques en classe sont disponibles dans le *Matériel de soutien pédagogique de philosophie*.

Découvrir des perspectives différentes

Pour qu'ils puissent pleinement apprécier la multiplicité des perspectives philosophiques, les élèves doivent avant tout découvrir la diversité des approches en matière de pensée philosophique. Pour ce faire, il existe de nombreuses méthodes, comme, par exemple, se servir d'exemples tirés de différentes périodes historiques ou de plusieurs traditions philosophiques ou bien encore de divers contextes culturels ou géographiques. Vous trouverez dans ce guide, dans l'introduction à chacune des composantes du programme, des recommandations sur la manière d'initier les élèves à une vaste palette de points de vue ainsi que des propositions d'exemples et de sujets de discussion. Vous pourrez également trouver des conseils et des recommandations plus détaillés dans le *Matériel de soutien pédagogique de philosophie*.

Aborder des sujets sensibles et controversés

L'étude de la philosophie permet aux élèves d'aborder des sujets passionnants et stimulants qui les concernent directement. Il convient cependant de noter que ceux-ci peuvent parfois poser des difficultés personnelles pour les élèves ; par exemple, des discussions portant sur des concepts tels que la vie après la mort ou sur des problèmes éthiques comme l'avortement pourront s'avérer sensibles et provoquer de très vives réactions. Les enseignants devront conseiller leurs élèves sur la façon de les aborder et de les traiter de manière réfléchie et responsable.

Résumé du programme

Composantes du programme	Heures d'enseignement	
	NM	NS
Thème commun Le thème commun « L'être humain » est obligatoire pour tous les élèves.	50	50
Thèmes optionnels Les élèves du NM doivent étudier un des thèmes suivants. Les élèves du NS doivent étudier deux des thèmes suivants. <ol style="list-style-type: none"> 1. L'esthétique 2. L'épistémologie 3. L'éthique 4. La philosophie et la société contemporaine 5. La philosophie de la religion 6. La philosophie de la science 7. La philosophie politique 	40	80
Texte prescrit Les élèves doivent étudier un texte figurant sur la « Liste des textes philosophiques prescrits par l'IB » (disponible dans ce guide).	40	40
Complément du NS : exploration de l'activité philosophique Les élèves du NS doivent explorer la nature de l'activité philosophique.		50
Évaluation interne Les élèves du NM et du NS doivent rédiger une analyse philosophique sur un document non-philosophique servant de stimulus.	20	20
Nombre total d'heures d'enseignement	150	240

La durée d'enseignement recommandée est de 240 heures pour les cours de NS et de 150 heures pour les cours de NM, tel que stipulé dans le document intitulé *Règlement général du Programme du diplôme* (page 4, article 8.2).

Contenu du programme

Thème commun : l'être humain

Ce thème obligatoire explore la question fondamentale de ce que signifie être « un être humain ». Cette exploration s'effectuera au moyen de discussions autour de concepts clés tels que l'identité, la liberté et la nature humaine, ainsi que par l'examen de questions telles que : Qu'est-ce qui fait des êtres humains une espèce à part, quelles sont les frontières qui les distinguent, ou bien encore, peut-on considérer les animaux ou les machines comme des personnes ?

Nous étudions la philosophie notamment afin de parvenir à une meilleure compréhension de nous-mêmes, à la fois en tant qu'individus et en tant que membres d'une communauté. Cette recherche se situe au cœur de cet aspect du cours. Le thème commun permet également aux élèves de réfléchir aux diverses interprétations de la condition humaine depuis différentes perspectives. Par exemple, les discussions sur le concept de soi pourraient aborder une vaste palette d'exemples allant de la notion bouddhiste d'*anattā* (« non-soi ») jusqu'au rejet que Simone de Beauvoir oppose à la notion solipsiste d'un « moi » isolé (de Beauvoir 1965).

Le thème commun s'articule autour de six concepts clés, représentés dans le diagramme suivant.

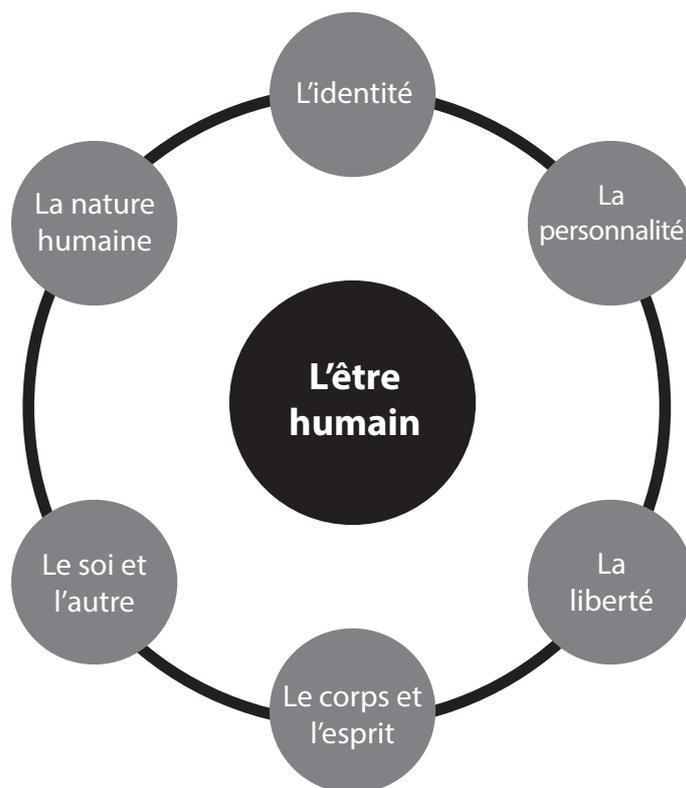


Figure 2

Chacun de ces concepts peut encourager un certain nombre de questions de discussion potentiels tels que :

- Que signifie être « un être humain » ?
- Le soi existe-t-il en tant que tel ?
- Pouvons-nous véritablement connaître notre prochain ?

- Est-ce notre façon d’interagir avec nos semblables qui nous rend humains ?
- Les technologies (Internet par exemple) ont-elles changé/ façonné ce que signifie être « un être humain » ?
- Que peuvent nous révéler les découvertes en neurosciences sur ce que signifie être « un être humain » ?

Le thème commun laisse assez de souplesse aux enseignants pour explorer d’autres thèmes ayant un intérêt particulier, comme par exemple les relations entre genre et identité, ou celui des informations diffusées dans les médias au sujet des progrès de la robotique. Cela permettra aux enseignants d’explorer une vaste plage de sujets et d’aborder quelques exemples stimulants. Le tableau suivant donne quelques propositions sur la façon de présenter chacun des concepts clés. Veuillez noter qu’il ne s’agit que de suggestions et qu’elles ne sont nullement contraignantes. Ces exemples peuvent être utilisés ou remplacés par d’autres, selon les intérêts et les besoins spécifiques des élèves et de leur enseignant.

Concepts clés	Idées de thèmes à étudier	Idées de questions de discussion
La nature humaine	Individualité et universalité Le débat inné/acquis Certaines perspectives scientifiques, par exemple le comportementalisme Émotions et raison	Les êtres humains possèdent-ils des caractéristiques communes, indépendamment de l’influence de la culture ? Si tel est le cas, quelles sont-elles et quelles en sont les causes ? Dans quelle mesure la nature humaine est-elle malléable ou fixe ?
La liberté	Liberté et déterminisme Le conditionnement social L’angoisse existentielle (« angst »)	Le libre arbitre existe-t-il vraiment ? Liberté et déterminisme sont-ils incompatibles ? Pour quelle raison les existentialistes considèrent-ils que la liberté est la cause de l’angoisse existentielle ?
Le soi et l’autre	Soi/non-soi Solipsisme et intersubjectivité. Authenticité	Le soi existe-t-il en tant que tel ? Est-il possible de se connaître soi-même ? En quoi notre façon de définir « l’autre » fait-elle partie de notre définition du « soi » ?
Le corps et l’esprit	Le problème de la relation corps/esprit Le problème des autres esprits La conscience	Existe-t-il des liens entre le corps et l’esprit et si oui, quels sont-ils ? Pourquoi pensons-nous que les autres ont un esprit pareil au nôtre ? Que nous disent les dernières avancées en neurosciences quant au mode de fonctionnement de l’esprit humain ?
L’identité	L’identité personnelle L’identité sur la durée L’identité sociale et culturelle	Qui suis-je ? Qu’est-ce qui fait qu’aujourd’hui je suis la même personne qu’il y a dix ans ? Dans quelle mesure la culture façonne-t-elle l’identité ?
La personnalité	La conscience de soi La capacité d’agir Responsabilité et authenticité	Que signifie le fait d’être une personne ? Les animaux et les machines pourraient-ils être considérés comme des personnes ? La responsabilité morale est-elle la caractéristique déterminante de l’être humain ?

Thèmes optionnels

L'objectif des thèmes optionnels est de permettre aux élèves d'explorer de manière approfondie certains domaines philosophiques spécifiques. Les thèmes optionnels sont les suivants :

1. L'esthétique
2. L'épistémologie
3. L'éthique
4. La philosophie et la société contemporaine
5. La philosophie de la religion
6. La philosophie de la science
7. La philosophie politique.

Les élèves du NS doivent étudier **deux** thèmes optionnels à partir de cette liste, ceux du NM **un seul**.

Cette partie du guide propose une introduction à chacun d'entre eux, ainsi que des suggestions qui permettront :

- de traiter chaque thème depuis plusieurs perspectives ;
- d'établir des liens avec le thème commun ;
- d'établir des liens avec la théorie de la connaissance (TdC).

Pour chacun de ces thèmes, un tableau indique les sujets d'étude et le contenu requis. Chaque tableau propose également des exemples ; ces exemples sont uniquement donnés à titre indicatifs et ne sont en aucun cas prescriptifs. Les enseignants sont encouragés à faire preuve de souplesse, de créativité et d'innovation lorsqu'ils conçoivent et dispensent leur cours de philosophie.

Thème optionnel 1 : l'esthétique

L'esthétique est un domaine de la philosophie qui a pour sujet la nature de l'art, les relations entre l'art et la société ainsi que des concepts tels que la beauté et le goût artistique. Ce thème permettra aux élèves d'explorer des questions philosophiques telles que :

- Qu'est-ce que l'art ?
- Qu'est-ce qu'un(e) artiste ?
- Sommes-nous tous nés artistes ?
- Y a-t-il la même pulsion créatrice à l'origine de toutes les œuvres d'art ?
- Peut-on parler d'art en dehors de ce qu'une société donnée appelle art ?
- L'art doit-il nécessairement véhiculer un message religieux, moral ou politique ?
- Comment définir le beau et le laid ?
- Pourquoi se soucier d'œuvres d'art alors qu'elles ne semblent avoir aucune utilité directe ?

Ce thème traite de l'art sous toutes ses formes, par exemple la musique, la peinture, la sculpture, la littérature, la photographie, le cinéma et le théâtre. Il permet aux élèves de mener une réflexion sur une vaste palette d'idées, depuis la nature d'une œuvre d'art jusqu'aux relations entre l'art et la société. Le premier sujet (voir le tableau suivant) explore la nature de l'art et ses relations avec la créativité. Selon Wollheim, la nature de l'art est « l'un des problèmes classiques les plus insaisissables concernant la culture humaine. » (1980). Le second sujet porte sur l'artiste et le processus artistique, et le troisième explore la question de l'expérience et du jugement esthétiques. Ces sujets permettent de discuter de points de vue tels que l'affirmation de Kant selon laquelle l'expérience esthétique de la beauté est quelque chose qui fait l'unanimité dans la mesure où l'objet contemplé est réellement beau (Kant [1790] 2008).

Ce thème intègre également un grand nombre de perspectives diverses. Par exemple, le thème récurrent de la beauté, de l'harmonie et de l'unité dans la plupart des œuvres philosophiques de la Grèce antique pourrait être comparé aux notions présentes dans certaines traditions indiennes portant sur les concepts de *rasa* (le thème au sein d'une œuvre d'art qui fait appel aux émotions) et de *sahrdaya* (le spectateur sensible). L'exploration des relations entre l'art et la société constitue également une excellente occasion de considérer l'art non figuratif dans les cultures islamiques.

Liens avec le thème commun

Ce thème optionnel offre d'amples possibilités d'établir des liens avec le thème commun. Par exemple, les discussions pourraient se polariser sur la question de savoir dans quelle mesure l'art est un reflet de la condition humaine ou bien encore s'il s'agit de quelque-chose qui différencie les êtres humains des animaux (non-humains). Ce thème appelle également une discussion sur la contribution que les arts peuvent faire à notre vision du soi et à notre identité, ou bien à se demander si l'art est toujours le produit de l'activité humaine.

Liens avec la TdC

Il peut également être relié facilement à la TdC, particulièrement dans le cadre des discussions sur les arts en tant que domaine de la connaissance. Celles-ci pourraient explorer des questions de type TdC, par exemple en quoi le point de vue subjectif d'un individu peut contribuer à la connaissance dans le domaine des arts, ou bien celle de savoir s'ils ont une fonction sociale en tant que moyen d'expression d'une critique sociale.

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
La nature de l'art	La nature de l'art L'art et la créativité	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que l'art ? • L'art en tant que moyen vers une fin et non en tant que fin en soi • L'art comme imitation, transformation ou création • L'art comme moyen d'expression, de communication, d'éducation, de propagande, d'endoctrinement • L'art est-il toujours le produit de l'activité humaine ? • La créativité (par exemple Platon, pour qui l'artiste est plus un « imitateur » qu'un « créateur ») (2000), l'idée grecque de « muse », etc.
L'artiste et le processus artistique	L'artiste <ul style="list-style-type: none"> • L'artiste • La responsabilité et la liberté créatrice Le processus artistique <ul style="list-style-type: none"> • L'impact de la technologie • Le processus artistique à travers le monde 	<ul style="list-style-type: none"> • La notion d' « artiste » est-elle une pure invention de la civilisation occidentale ? • Sommes-nous tous nés artistes ? • L'artisanat et l'art répondent-ils aux mêmes considérations esthétiques ? • Le spectateur en tant qu'artiste • La liberté créatrice : conformisme, censure, mécénat • Responsabilité : envers soi-même, envers une cause, envers une fin morale, sociale ou politique • L'artiste en tant que miroir de valeurs existantes ou en tant qu'agent du changement • Une œuvre d'art peut-elle exister en dehors de ce qu'une société donnée appelle l'art ? • L'impact des diverses technologies sur la production artistique et le concept d'art, par exemple l'art numérique, le cinéma en tant que « 7^e art », etc. • Le processus artistique à travers le monde : fonction, forme et contenu
L'expérience et le jugement artistiques	L'expérience esthétique Le jugement esthétique	<ul style="list-style-type: none"> • L'expérience esthétique : plaisir, beauté, laideur, perfection, le sublime, spontanéité, provocation • Le rôle du public/spectateur : une chose peut-elle être de l'art si personne ne la contemple jamais ? • Comment définir le beau et le laid ? • Discussions sur le goût artistique, par exemple <i>l'Essai sur la règle du goût</i> ([1757] 2013) • « Chefs d'œuvre », objets d'art et objets artisanaux, pop art, reproductions • La classification des différentes formes d'art est-elle justifiée ? La diversité des formes d'art implique-t-elle l'absence de message universel ? • Quand pouvons-nous porter un jugement sur une œuvre d'art ? • L'art comme produit de consommation

Thème optionnel 2 : l'épistémologie

L'épistémologie est le domaine de la philosophie qui traite de l'étude de la nature, de l'origine, de la portée et des limites des connaissances humaines. Ce thème permet aux élèves d'explorer des questions telles que :

- Puis-je connaître quoi que ce soit ?
- Quel rôle l'expérience et la raison jouent-elles dans l'acquisition des connaissances ?
- Quel rapport y a-t-il entre connaissance et certitude ?
- La certitude est-elle possible ou toute connaissance est-elle relative ?
- La connaissance dépend-elle de la culture ?
- Quelle importance revêt le développement continu de la connaissance quant aux progrès de l'humanité ?
- Quelles sont les sources de la connaissance ?
- Quelles sont les limites de la connaissance ?

Le premier sujet de ce thème explore la nature et les sources de la connaissance, le second les limites et les problèmes de la connaissance. Outre le fait d'être une introduction aux traditionnels débats propres à l'épistémologie, ces sujets permettent aux élèves de se pencher sur quelques-unes des approches épistémologiques les plus récentes telles que le fiabilisme et le contextualisme. Le troisième sujet examine l'application des connaissances dans une société, et soulève des questions sur l'accès à la connaissance, et les relations entre celle-ci, le pouvoir et le contrôle. Il explore également les liens entre connaissance et technologie.

Si ce thème concerne généralement une discipline où le rationalisme et l'empirisme ont toujours joué un rôle essentiel, il permet cependant aussi d'explorer un grand nombre de différentes perspectives. Par exemple, une discussion sur l'accès à la connaissance pourrait créer une occasion d'explorer l'épistémologie féministe, tandis que celle sur la notion de justification pourrait permettre d'examiner l'importance qu'une grande partie de la philosophie grammaticale indienne accorde à la question des sources des croyances. Des discussions sur le concept de vérité pourraient comparer le point de vue chinois sur la vérité en tant que mode de vie et le point de vue occidental selon lequel la vérité est une relation entre langage et réalité.

Liens avec le thème commun

Il est possible d'établir des liens entre ce thème optionnel et le thème commun, par exemple au moyen de discussions sur l'idée de « connaissance de soi », et la question de savoir si notre façon d'acquérir des connaissances sur nos propres croyances et désirs diffère de notre façon d'acquérir des connaissances sur le monde extérieur. Ces discussions, qui ont pour objet de se demander si le soi dispose d'un accès privilégié à ses propres pensées, pourraient aisément être liées à celles portant sur le concept de « soi », dans le cadre du thème commun.

Liens avec la TdC

Ce thème possède des liens évidents avec la TdC, bien que l'on doive veiller à ne pas transformer le cours de TdC en un cours d'épistémologie dont le principal objet serait de mener une investigation technique sur la nature de la connaissance. Des liens pertinents avec la TdC pourraient se polariser sur des questions telles que la façon dont nous acquérons des connaissances sur le monde extérieur, comment pouvoir être certains que nos sens sont fiables, ou celle de savoir si nous devons disposer de concepts préalables avant qu'il puisse y avoir perception.

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
La nature de la connaissance	La nature de la connaissance Les sources de la connaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se constitue notre expérience du monde qui nous entoure ? • Qu'est-ce que la connaissance et comment s'acquiert-elle ? • Rationalisme et empirisme ; <i>a priori</i> et <i>a posteriori</i> • Opinion, croyance, connaissance • Langage et signification • Vérité, cohérence, correspondance et pragmatisme • Philosophies grammaticales : une approche classique originaire de l'Inde • Raisonnement inductif et déductif • Connaissance de soi
Les problèmes de la connaissance	Le scepticisme Les théories de la justification	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisme, scepticisme et arguments tirés de l'illusion • Problèmes : la connaissance en tant que croyance vraie et justifiée, par exemple le problème de Gettier, celui de la régression normative • Subjectivisme et objectivisme • Théorie causale, idéalisme, phénoménalisme, perspectivisme • Justification : qu'entendons-nous par « justification » ? • Les théories de la justification, par exemple, fondationnalisme et cohérentisme
L'application de la connaissance	La connaissance et le pouvoir L'accès à la connaissance La connaissance et la technologie	<ul style="list-style-type: none"> • Les relations entre connaissance, pouvoir et contrôle • Qui doit contrôler la connaissance et comment doit-elle être diffusée ? • Connaissance et pouvoir, par exemple Platon ([360 BC] 2000) ou Freire (1985) • Censure et accès à la connaissance • L'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme • Établir des liens entre connaissance et technologie • La technologie comme un moyen de diffusion de la connaissance

Thème optionnel 3 : l'éthique

L'éthique est un domaine de la philosophie qui explore les potentiels fondements permettant de prendre des décisions morales et qui examine des concepts tels que ceux de liberté, de valeurs, de responsabilité et de vertu. Ce thème permet aux élèves de réfléchir sur des questions telles que :

- Existe-t-il des principes moraux fondamentaux pouvant s'appliquer à toute situation ?
- Comment puis-je distinguer si tel acte est « bien » ou « mal » ?
- Comment dois-je traiter autrui ?
- Les décisions morales sont-elles influencées par la culture ?
- Que voulons-nous dire quand nous affirmons que quelque chose est « bien » ou « mal » ?

Le premier sujet d'étude porte sur l'éthique normative et explore les théories morales et la façon dont nous prenons des décisions éthiques. Il porte également à une réflexion sur les principes moraux eux-mêmes et se demande s'ils sont universels ou relatifs. Le second sujet concerne la méta-éthique, l'origine et la nature des valeurs morales et les fondements des jugements moraux. Il explore également les controverses autour du langage de l'éthique, notamment ce que signifie qualifier quelque chose de « bien » ou « mal ». Le troisième sujet d'étude porte sur l'éthique appliquée, considère les différentes approches à de nombreux problèmes essentiels, dont un grand nombre ont une portée internationale.

Ce thème traite de questions du domaine de l'éthique depuis plusieurs perspectives. Par exemple, les discussions portant sur le concept de devoir pourraient opposer l'approche kantienne à la notion bouddhiste de *dharma*. L'on pourrait également comparer les théoriciens de la vertu de la Grèce antique comme Aristote avec le bouddhisme et l'accent qu'il met sur les notions de vertu et de caractère, comme, par exemple, dans un texte comme le *Digha Nikaya* (Rhys Davids 2007).

Liens avec le thème commun

Il est possible d'établir des liens entre ce thème optionnel et le thème commun en explorant des questions telles que celle de savoir si seuls les êtres humains font preuve d'un comportement moral, ou s'ils sont naturellement égoïstes ou altruistes. Les problèmes du domaine de l'éthique appliquée comme l'avortement ou le clonage soulèvent également des questions intéressantes comme celle de savoir quand exactement débute la vie d'un être humain ainsi que sur les diverses définitions du mot « personnalité ».

Liens avec la TdC

Ce thème a des liens très évidents avec l'exploration de l'éthique en tant que domaine de la connaissance. Il peut permettre de lancer des discussions sur le rôle des émotions, de l'intuition et de la raison lors de la prise de décisions éthiques. Il ouvre également la voie à d'intéressantes discussions sur la question du langage en éthique, et en particulier sur la nature d'un langage non-littéral tel que le langage éthique.

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
L'éthique normative	<p>Les principes moraux</p> <p>Les théories fondées sur le caractère/la vertu</p> <p>Les théories déontologiques et les théories téléologiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'éthique est-elle davantage une question d'intérêt personnel que de l'intérêt d'autrui (égoïsme éthique) ? • Certaines vertus sont-elles plus importantes que d'autres ? • Faire « ce qu'il faut faire » et « faire ce que l'on peut faire de mieux » • Les théories fondées sur la vertu, par exemple Aristote (2009), MacIntyre (1985), Anscombe (1958) • Les théories déontologiques, par exemple l'éthique kantienne, la théorie du commandement divin, les déontologistes modernes, par exemple Kamm (1996) • Les théories téléologiques, par exemple l'utilitarisme de la règle, le conséquentialisme étatique/le mohisme (ou moïsme) • Le plus grand bien possible pour le plus grand nombre possible • Le devoir, le dharma
La méta-éthique	<p>Les sources et la nature des valeurs morales</p> <p>Les fondements des décisions morales</p> <p>Le langage éthique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe-t-il des principes moraux ? Sont-ils universels, ou sont-ils relatifs à telle ou telle situation, à telle ou telle culture ? • Le sens moral est-il naturel ou culturel ? Relatif ou universel ? Subjectif ou objectif ? • Que veut-on dire lorsque l'on dit que quelque chose est bien ou mal ? • Ne trouve-t-on de comportement moral que chez les êtres humains ? • Les fondements des jugements moraux : la croyance en un Être suprême, la rationalité, les émotions, la loi naturelle, l'appartenance à un sexe, l'environnement • Cognitivisme et non-cognitivisme, naturalisme et non-naturalisme, intuitionnisme et émotivisme • Le débat au sujet du mot « bien » dans les affirmations morales
L'éthique appliquée	<p>Deux des trois domaines de l'éthique appliquée doivent être étudiés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'éthique biomédicale • l'éthique environnementale • la répartition des richesses 	<ul style="list-style-type: none"> • L'éthique biomédicale, par exemple le clonage, l'ingénierie génétique, les recherches sur les cellules souches, l'euthanasie, l'avortement • L'éthique environnementale, par exemple les droits et intérêts des générations futures, l'écologie « profonde », l'hypothèse Gaïa, l'anthropocentrisme, la pollution, l'extinction des espèces • La répartition des richesses : les responsabilités éthiques envers l'humanité, par exemple, la pauvreté, les inégalités, les systèmes d'imposition, la charité

Thème optionnel 4 : la philosophie et la société contemporaine

Ce thème offre aux élèves une occasion d'explorer quelques-uns des problèmes les plus graves auxquels est confrontée la société moderne. Il appelle à des discussions philosophiques sur des questions telles que :

- Pourquoi est-il si difficile de définir ce qu'est la culture ?
- Les cultures sont-elles distinctes ou est-ce qu'elles se recoupent et interagissent toujours ?
- La censure de l'information est-elle justifiable ?
- Quel est l'impact de la technologie sur la société ?
- La technologie est-elle un outil que la société utilise, ou façonne-t-elle la société ?

Il est important de noter ici que les questions soulevées par ce thème doivent être explorées de façon explicitement philosophique et non sociologique ou anthropologique.

Le premier sujet d'étude est le multiculturalisme. Il offre un espace de discussion permettant d'aborder la question de la diversité culturelle et religieuse au sein des sociétés contemporaines, ainsi que celle de savoir si la tolérance à l'égard des différents groupes dans une société donnée doit se confondre avec le principe que tous les citoyens sont égaux. Le second sujet porte sur la liberté et les droits, ce qui permet d'explorer des questions comme celle de la censure. Le troisième sujet porte sur la technologie et les médias, explore le rôle que la technologie joue dans la société moderne, et particulièrement dans quelle mesure elle est un outil que la société utilise ou quelque chose qui la façonne. Il explore également l'impact des médias sur notre vie quotidienne.

Ce thème peut être traité depuis un grand nombre de différentes perspectives. Par exemple, le traitement de groupes marginalisés dans une société donnée peut appeler à explorer certaines questions sur l'importance du genre au sein de nos sociétés modernes, ou sur les controverses autour de l'idée de « discrimination positive ». Les discussions sur le traitement des groupes marginalisés peuvent également aisément déboucher sur des discussions plus générales à propos du caractère dominant de certains paradigmes ou cultures, et de la marginalisation de certaines perspectives.

Liens avec le thème commun

Ce thème permet d'établir de nombreux liens intéressants avec le thème commun, particulièrement par rapport aux notions de culture et d'identité. Par exemple, un débat sur le traitement que la société réserve aux groupes minoritaires ou marginalisés en son sein pourrait fournir un excellent prétexte à des discussions sur l'identité culturelle. Il est également possible d'établir des liens, par exemple, avec le concept de liberté tel qu'on le trouve dans le thème commun, ou au moyen de discussions sur l'impact de technologies telles que les réseaux sociaux sur l'identité ; voir par exemple l'affirmation de Dreyfus selon laquelle Internet « libère les gens et leur permet de se créer des personnalités nouvelles et fascinantes » (2004).

Liens avec la TdC

Ce thème a également des liens avec la TdC, particulièrement en termes de culture et de connaissances partagées. Il permet en outre de se demander s'il est possible de réellement connaître une culture ou une société dans laquelle nous n'avons pas été élevés et s'il existe une position neutre à partir de laquelle trancher entre les assertions contradictoires de groupes aux traditions et intérêts différents.

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
Le multiculturalisme	<p>Le concept de culture</p> <p>Le traitement des minorités ou de groupes marginalisés au sein des sociétés contemporaines</p> <p>La tolérance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi est-il si difficile de définir ce qu'est la culture ? • Existe-t-il encore en notre siècle des sociétés et des cultures distinctes ou est-ce qu'elles se recoupent toutes ? • Le traitement des minorités ethniques et religieuses, des nations minoritaires, des peuples autochtones • La marginalisation de certains groupes du fait de leur appartenance ou orientation sexuelle, de leur race, de leur langue ou de leur appartenance ethnique • La tolérance suffit-elle vraiment pour que les groupes minoritaires soient traités comme des citoyens égaux en droits ?
Liberté et droits	<p>Liberté positive, liberté négative</p> <p>Les droits juridiques et les droits de l'homme</p> <p>La censure et la liberté d'informer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La distinction entre liberté positive et liberté négative, par exemple Berlin (1958) • Autorité et liberté (par exemple, Mill [1859] 2008) • Droits juridiques et droits de l'homme : devoirs et responsabilités • Liberté et égalité : besoins, mérites, droits acquis et justice sociale • Censure et liberté d'informer • Le terrorisme et le recours à la violence à des fins politiques
La technologie et les médias	<p>Le rôle de la technologie au sein de la société contemporaine</p> <p>L'impact de la technologie sur la société contemporaine</p> <p>Les médias dans la société contemporaine</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La technologie : un outil utilisé par la société • L'approche du constructivisme social (la technologie et la société se construisent mutuellement) • Marx : la technologie en tant que facteur déterminant la structure économique et sociale de la société • La technologie en tant que phénomène culturel qui influe sur notre perception du monde • Technologies de l'information et de la communication — en quoi ces technologies changent l'activité et l'existence humaines • L'impact sur la société des nouvelles technologies multimédia liées aux réseaux sociaux

Thème 5 : la philosophie de la religion

La philosophie de la religion a pour objet quelques-uns des concepts centraux des traditions religieuses et soulève des questions fondamentales sur la nature de notre existence. Ce thème optionnel explore des questions philosophiques sur la nature et l'existence de Dieu, sur la nature du langage religieux et sur différents aspects de l'expérience et des comportements religieux. Les questions posées sont du type :

- Peut-on définir Dieu ?
- Peut-on prouver l'existence d'un Être suprême à l'aide du raisonnement ou de l'expérience ?
- Quelles sont la nature et la portée du langage religieux ?
- Peut-on avoir une vie spirituelle sans adhérer à une religion ni croire en un Être suprême ?
- Peut-on considérer la religion comme un phénomène purement social ?

Le premier sujet nous incite à nous interroger sur la nature et l'existence de Dieu, à discuter des différentes croyances en l'Être suprême et des diverses variantes du théisme (monothéisme et polythéisme). Il considère également certains des attributs que différentes traditions confèrent à Dieu, comme le concept judéo-chrétien traditionnel de son omniscience et omnipotence. Ce sujet considère également si nous avons raison ou tort de penser que Dieu existe, et explore quelques-uns des principaux arguments pour ou contre.

Le second sujet examine le langage religieux et s'il est possible de parler de l'infini et du divin au moyen du même langage que celui que nous utilisons pour parler du fini et de l'humain. Le troisième sujet explore différents types d'expériences et de comportements religieux, tels que la méditation, la prière et les expériences de mort imminente. Il examine en outre les controverses autour des déclarations de certaines personnes qui affirment avoir eu une expérience du divin, suggérant ainsi des liens intéressants avec la psychologie et les neurosciences.

Ce thème encourage l'étude d'un grand nombre de différentes perspectives philosophiques. Par exemple, les discussions sur la nature du langage religieux pourraient explorer la façon dont le langage religieux est utilisé de manière symbolique et métaphorique dans le livre saint des Sikhs (*Le Guru Granth Sahib*), ou l'idée selon laquelle l'on ne peut parler de Dieu qu'en termes de ce qu'il n'est pas, en se penchant sur les idées de Maïmonide et le concept de *Via Negativa* que l'on trouve dans son *Guide des égarés* (1995).

Liens avec le thème commun

Ce thème optionnel permet d'établir des liens avec le thème commun en explorant des questions telles que celle de savoir si la religion peut donner un sens à notre existence ou si elle peut nous aider à mieux comprendre ce que signifie être « un être humain ». Il permet également de discuter de la contribution des religions à la compréhension du soi et du rôle que notre communauté joue dans notre humanité, par exemple au moyen d'une discussion sur la centralité du concept d'Oumma dans l'Islam.

Liens avec la TdC

Ce thème possède également des liens avec la TdC et le rôle de la foi en tant que mode de la connaissance, notamment des questions telles que celle de la relation entre la raison et la foi et celle de savoir si celle-ci est essentiellement irrationnelle. Ce thème soulève également des questions du domaine de la TdC : est-il possible de connaître Dieu ? Le langage humain peut-il nous permettre de décrire le divin ? Ou encore, comment trancher entre les affirmations concurrentes des différents systèmes de connaissances religieuses ?

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
La nature et l'existence de Dieu	<p>La nature de Dieu</p> <p>Les arguments pour l'existence de Dieu</p> <p>Les arguments contre l'existence de Dieu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La nature divine : les différents types de théisme, par exemple, les points de vue monothéiste, polythéiste, panthéiste • Les caractéristiques et les attributs divins, par exemple, omniscience, omnipotence, intemporalité, bienveillance • Les arguments en faveur de l'existence de Dieu : par exemple, les arguments ontologiques, cosmologiques (par exemple de la Kâlam), téléologiques, le <i>karma</i> en tant que preuve de Dieu dans la pensée hindoue (par exemple l'école Nyaya) • Les arguments contre l'existence de Dieu : par exemple, celui découlant de l'existence du mal, le paradoxe de l'omnipotence, l'argument issu de l'incohérence des diverses révélations
Le langage religieux	<p>Les différents points de vue sur le langage religieux</p> <p>Le problème du langage religieux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les différents points de vue sur le langage religieux : symbolique, métaphorique, mythologique, le langage religieux en tant qu'analogie (par exemple St Thomas d'Aquin) • Les affirmations religieuses, vérifiables après la mort, par exemple Hick • Les problèmes inhérents au langage religieux : utilisation du langage humain ordinaire pour parler du divin, par exemple William Alston (2005) • Le non-sens des affirmations religieuses du fait qu'elles ne peuvent être vérifiées, par exemple Ayer et le vérificationnisme ([1936] 2002) • La religion en tant que jeu de langage légitime, par exemple Wittgenstein ([1953] 2009)
L'expérience religieuse et son impact sur le comportement	<p>Les définitions/ caractéristiques de l'expérience religieuse</p> <p>La valeur de l'expérience religieuse</p> <p>La religion dans un environnement multiculturel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les différents types d'expérience religieuse : le mysticisme, par exemple le Soufisme, les expériences de mort imminente, la prière • Les caractéristiques de l'expérience religieuse, par exemple l'ineffabilité, la transcendance, son caractère personnel, etc. • La foi et les raisons que l'on a de croire • La conception pragmatique de la foi : endoctrinement, illusion, projection • Liens avec la psychologie, les neurosciences • Religion et multiculturalisme : le pluralisme religieux, par exemple, John Hick et « le réel » ([1989] 2004)

Thème optionnel 6 : la philosophie de la science

La philosophie de la science a pour objet l'examen des hypothèses, des méthodes et des implications de la science. Ce thème permet d'explorer des questions telles que :

- Qu'est-ce qui différencie la science de la pseudoscience ou de la non-science ?
- La science vise-t-elle la vérité ?
- Quelle est la caractéristique essentielle de la science ?
- Est-ce que, en dernier lieu, tous les éléments de l'univers, y compris l'action humaine, sont déterminés ?
- Les scientifiques devraient-ils être tenus moralement responsables des applications de leurs découvertes ?

Le premier sujet vise à explorer la nature et les méthodologies de la science. Il implique une réflexion sur les différences entre science et non-science, ce qui, selon Popper, constitue la question fondamentale que pose la philosophie de la science (Popper [1934] 2002). Le second sujet examine la question des rapports entre la science et le soi, permettant ainsi d'explorer les aspects plus métaphysiques de la philosophie de la science ainsi que d'établir des liens avec le thème commun. Le troisième sujet considère les relations entre science et société, abordant des questions telles que la responsabilité morale des scientifiques.

Ce thème offre de nombreuses occasions d'explorer des sujets depuis différentes perspectives : par exemple, les discussions sur les relations entre science et société pourraient permettre d'aborder des questions telles que l'incidence de la domination masculine dans ce milieu professionnel sur les connaissances et les pratiques scientifiques. Ce thème optionnel offre également une excellente occasion d'étudier certains philosophes islamiques influents, comme Ibn Al-Haytham ou le biologiste Al-Jahiz (voir par exemple le texte de Jim Al-Khalili (2010) intitulé *Pathfinders: The Golden Age of Arabic Science.*)

Liens avec le thème commun

Il est possible d'établir des liens entre ce thème optionnel et le thème commun, par exemple au moyen de discussions sur le point de vue selon lequel nous ne serions que des entités purement matérielles dont le comportement obéit strictement aux lois de la nature. Le sujet « La science cognitive et le concept du soi » offre un terrain particulièrement fertile pour établir des liens avec l'exploration du concept du soi dans le thème commun.

Liens avec la TdC

Il est également possible de relier ce thème optionnel et la TdC, par exemple au moyen d'une discussion sur le rôle de l'imagination et de l'intuition en sciences naturelles. Les élèves pourraient par exemple se pencher sur l'affirmation de Feyerabend pour qui aucune définition de la méthode scientifique ne peut être assez ample pour englober l'ensemble des approches et méthodes que les scientifiques utilisent, et que si l'on en imposait une, quelle soit elle, cela ne ferait qu'étouffer la créativité ([1975] 2010). Les discussions sur le rôle de l'observation dans les sciences pourraient également être liées à diverses questions du domaine de la TdC, comme celle de savoir si l'observation suppose à la fois la perception et la cognition, ou bien encore à des débats sur l'objectivité des observations.

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
La nature et les méthodologies de la science	<p>La nature de la science (finalités, hypothèses et fondements)</p> <p>Les lignes de démarcation (science/ pseudoscience et non-science)</p> <p>Les méthodologies de la science</p> <p>L'évolution de la science</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La nature de la science : ses finalités, hypothèses et fondements • La science vise-t-elle la vérité ? (réalisme scientifique et antiréalisme) • Quelle est la caractéristique essentielle de la science ? • Philosophes positivistes et post-positivistes, par exemple Feyerabend ([1975] 2010) • Le rôle de l'observation, de l'expérimentation et de la mesure en science • Comment la science évolue-t-elle ? Les progrès de la science (par exemple Kuhn [1962] 1996) • La méthodologie, l'élaboration de théories, raisonnement inductif et déductif • La nature des théories et hypothèses, explications, la méthode explicative déductive-nomologique • Y a-t-il des questions auxquelles la science ne sera jamais en mesure de répondre ?
La science et le soi	<p>La métaphysique et la nature de la réalité : temps, espace et causalité</p> <p>La science cognitive et le concept du soi</p> <p>Les explications biologiques et biochimiques du soi ; les explications téléologiques et réductives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La philosophie et la physique moderne : matière, énergie et leurs interactions • L'espace, le temps, la causalité, le déterminisme, la nature des lois physiques • Les relations entre la philosophie de l'esprit et les sciences cognitives • Les neurosciences et le cerveau • La conscience • L'intelligence artificielle • L'approche biosémiotique/ l'approche biocommunicative • Est-il possible de réduire la vitalité des processus vitaux à des réactions biochimiques ?
La science et la société	<p>L'obligation de rendre compte et la responsabilité des scientifiques</p> <p>Les implications de la science : l'impact de la science sur la société</p> <p>Les effets de la société et des valeurs sociales sur la science</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilisation sociale ; responsabilité et conduite éthique en recherche • La recherche scientifique et son financement • L'ouverture d'esprit de la science • La recherche militaire • La propriété des informations génétiques • Dans quelle mesure la science est-elle indépendante de son contexte social ? • Le constructivisme social • La « méga-science » des années d'après-guerre, par exemple le projet du génome humain, le Grand collisionneur de hadrons (LHC), etc.

Thème optionnel 7 : la philosophie politique

La philosophie politique est une branche de la philosophie qui étudie les humains au sein de leurs sociétés, leurs revendications mutuelles en termes de droits et d'obligations, ainsi que leur exigence de justice, d'égalité et de liberté. Son objet consiste également à analyser l'État et ses institutions. Ce thème offre aux élèves une occasion d'explorer des questions telles que :

- Dans quelles conditions peut-il y avoir obligation politique et jusqu'où peut-elle aller ?
- La liberté et l'égalité sont-elles compatibles ?
- La justice peut-elle être à la fois un idéal et un processus concret ?
- Comment les lois sont-elles justifiées ; existe-t-il des aspects de la vie humaine qu'elles ne devraient pas essayer de réglementer ?
- Les droits de l'homme sont-ils inaliénables et universels ?

Le premier sujet d'étude porte sur la société civile, l'État et le gouvernement. Il considère des concepts tels que ceux de souveraineté, d'autorité et de pouvoir, ainsi que les différentes formes de gouvernement. Le second sujet aborde la question de la justice, notamment sa relation avec l'équité, et la distinction entre justice rétributive et justice distributive. Le troisième sujet porte sur la question des droits, notamment la distinction entre droits humains et droits juridiques, et les relations entre droits, devoirs et responsabilités.

Ce thème optionnel permettra aux élèves de découvrir diverses perspectives en explorant des questions comme celle de savoir si la Déclaration universelle des droits de l'homme porte en elle un « biais occidental ». Les élèves peuvent mener des discussions autour de divers exemples ou de quelques courts extraits tirés de l'œuvre de différents philosophes de la politique, eux-mêmes issus de différentes traditions, par exemple depuis Confucius (V^e siècle av. J.-C.), Ibn Khaldoun (XIV^e siècle), jusqu'à des classiques du XX^e siècle comme John Rawls (*La théorie de la justice* - 1971).

Liens avec le thème commun

Ce thème représente une excellente occasion d'établir des liens avec le thème commun, en particulier avec le concept de liberté, et des questions comme celle de savoir s'il existe des aspects de la vie humaine que la loi ne devrait pas chercher à réglementer. Le sujet des droits soulève également d'intéressants problèmes sur les similarités et les différences entre ceux qui pourraient être accordés aux êtres humains et aux animaux (non-humains).

Liens avec la TdC

Ce thème optionnel offre de nombreuses occasions d'établir des liens intéressants avec la TdC. Il est par exemple possible de relier les discussions portant sur la question de savoir s'il existe une norme objective en matière de justice à de plus larges discussions TdC sur la subjectivité et l'objectivité. De même, des discussions sur la notion d'équité pourraient permettre d'explorer les idées que les élèves se font « intuitivement » de cette notion et le plus vaste rôle de l'intuition en tant que mode de la connaissance.

Sujets d'étude	Contenu requis	Propositions d'exemples / de questions de discussion (cette liste n'est ni contraignante ni exhaustive)
La société civile, l'État et le gouvernement	La société civile L'État (et ses origines) Les diverses formes de gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> • Les distinctions entre État, nation, gouvernement et société civile. • Les théories du contrat social relatif à l'état de nature, à la société civile et aux diverses formes de gouvernement • Révolution ; anarchisme • Autorité, souveraineté, pouvoir et corruption • Les formes de gouvernement : démocratie monopartite, démocratie multipartite, oligarchie, monarchie, pouvoir autoritaire et totalitaire, tribalisme, théocratie • Idéologies politiques : libéralisme, conservatisme, marxisme et socialisme • Les devoirs civiques • L'analogie de l'État en tant que famille ou clan
La justice	Justice distributive et justice rétributive La justice sociale La justice et la liberté La justice et l'égalité Les relations réciproques entre justice, liberté et égalité	<ul style="list-style-type: none"> • La distinction entre justice rétributive et justice distributive : le droit ou la volonté du plus fort ; droit matériel par opposition à droit procédural ; vérité ; droit positif et droit moral • Politique et égalité des sexes • Ses relations avec l'équité (par exemple Rawls) • Existe-t-il une norme objective en matière de justice ? • Pourquoi Hayek décrit-il la justice sociale comme « une phrase vide sans aucun contenu déterminable » ?(1976) • Quelles sont exactement les liens entre justice, liberté et égalité ? • Quel rôle l'égalité joue-t-elle / doit-elle jouer dans les théories de la justice ? • Une stricte égalité est-elle impossible ?
Les droits	Droits de l'homme et droits des non-humains Droits naturels et droits légaux Droits, devoirs et responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> • Les droits de l'homme sont-ils inaliénables et universels ? • Les animaux (non-humains) ont-ils des droits ? Est-ce que les objets inanimés ont des droits (par exemple Arne Naess 1990) ? • Droits légaux : quelle est la relation entre les droits légaux et d'autres droits, moraux par exemple ? Quels droits les systèmes juridiques doivent-ils reconnaître ? • Conflits de droits ; dénis de droits • <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> (1948) et <i>Déclaration des devoirs et des responsabilités de l'homme</i> (1998)

Textes prescrits

Cette composante du cours permet aux élèves de connaître et de comprendre en profondeur un texte philosophique fondamental. Elle s'avère difficile mais gratifiante pour les élèves, qui ont l'occasion, en tant que philosophes, de « dialoguer » avec un autre philosophe.

Il est demandé aux élèves des deux niveaux d'étudier un texte issu de la liste de textes philosophiques ci-dessous. L'étude de cette œuvre doit se focaliser sur le texte lui-même et non sur un commentaire. Il est vivement recommandé de faire ce travail en classe, avec l'appui et sous les conseils de l'enseignant. Ces textes doivent être étudiés intégralement, sauf dans le cas de Platon et de Simone de Beauvoir, où l'ampleur du corpus nous a conduits à en sélectionner certaines parties uniquement.

Les enseignants doivent choisir un seul texte à partir de la liste suivante et l'étudier intégralement avec les élèves de leur classe. On les encourage également à utiliser des extraits d'autres textes philosophiques pour enrichir leur enseignement des autres composantes du cours. De plus amples conseils sur la manière d'utiliser efficacement des œuvres philosophiques sont disponibles dans le *Matériel de soutien pédagogique de philosophie*.

Liste de textes philosophiques prescrits pour le Programme du diplôme de l'IB

Auteur	Titre
Simone de Beauvoir	<i>Le deuxième sexe</i> , 1 ^e partie vol. 1, 1 ^e et 4 ^e parties vol. 2
René Descartes	<i>Méditations métaphysiques</i>
David Hume	<i>Dialogues sur la religion naturelle</i>
John Stuart Mill	<i>De la liberté</i>
Frédéric Nietzsche	<i>Généalogie de la morale</i>
Martha Nussbaum	<i>Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?</i>
José Ortega y Gasset	<i>Origine et épilogue de la philosophie</i>
Platon	<i>La République</i> , livres IV à IX
Peter Singer	<i>Sauver une vie</i>
Charles Taylor	<i>Éthique de l'authenticité</i>
Lao Tseu	<i>Tao te king</i>
Zhuangzi (ce nom est parfois orthographié Tchouang-Tzeu)	<i>Zhuangzi</i> (chapitres internes)

Complément du NS : exploration de l'activité philosophique

Cette composante du cours permet aux élèves du NS de s'impliquer dans une plus vaste exploration de la nature, de la fonction, de la signification et de la méthodologie de la philosophie. Cela les aidera à approfondir leur compréhension de la philosophie en tant qu'activité, en leur offrant un créneau durant le cours lui-même pour procéder à un examen critique de la philosophie et de ses méthodes. Ils auront ainsi également l'occasion de réfléchir à leur propre expérience de « faire de la philosophie ».

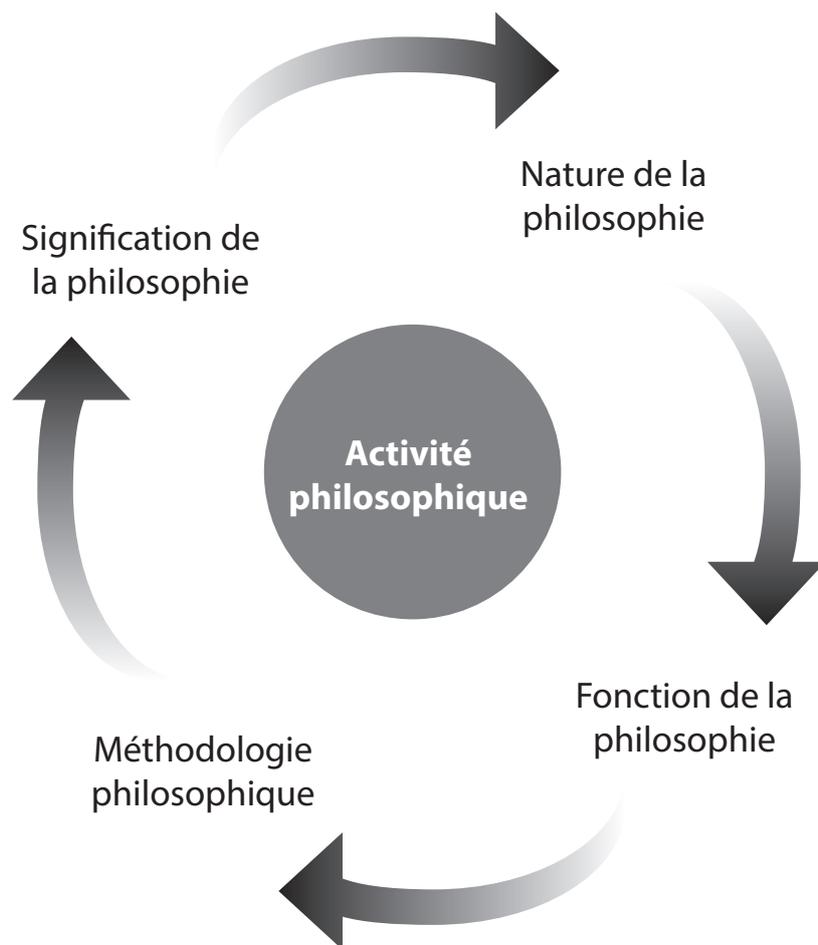


Figure 3

Cet aspect du cours porte sur une question fondamentale : en quoi consiste la philosophie et comment en faire ? Les discussions sur la nature, la fonction, la signification et la méthodologie de la philosophie pourront être lancées en demandant aux élèves de réfléchir à leurs propres expériences de l'activité philosophique dans d'autres parties du cours. Par exemple :

- un élève qui étudie le thème commun pourra comparer la contribution que l'activité philosophique apporte au débat sur la condition humaine à celle de la science ou de la religion ;
- un élève qui étudie un texte prescrit pourra se poser la question de savoir comment un philosophe formule, pose et rédige des questions philosophiques ou bien répond aux travaux d'autres philosophes ;
- lors des discussions sur un extrait de texte philosophique, il pourra se demander pourquoi certains philosophes préfèrent la forme du dialogue, d'autres celle de la prose, de la fiction, du monologue, de la poésie, de l'aphorisme, etc.

Le complément du NS offre donc aux élèves la possibilité d'approfondir leur compréhension de la philosophie en tant qu'activité. Cet objectif peut être réalisé de diverses façons ; quelques questions/sujets de discussion pertinents sont donnés à titre d'exemples dans le tableau suivant.

Nature	<ul style="list-style-type: none"> • Pour quelle(s) raison(s) certains définissent-ils la philosophie comme la discipline dont l'occupation essentielle consiste à poser des questions et à y répondre ? • La philosophie est-elle davantage une question de savoir-faire plutôt qu'un corpus d'informations ? • Pour quelle(s) raison(s) la philosophie englobait-elle des domaines de connaissance qui n'en font désormais plus partie (par exemple, la philosophie naturelle est devenue la physique) ? • Pourquoi existe-t-il tant de points de vue différents sur la signification et les méthodes de la philosophie ?
Fonction	<ul style="list-style-type: none"> • Quel devrait être la finalité de la philosophie ? • L'activité philosophique implique-t-elle davantage qu'une simple réflexion abstraite ? Pourquoi une grande partie des philosophes de l'Inde mettent-ils l'accent sur la nécessaire association entre philosophie et pratique (Sadhana) ? • Quelles sortes de connaissances la philosophie peut-elle produire ? • La philosophie doit-elle être considérée comme une discipline de plein droit, ou bien s'efforce-t-elle simplement d'analyser les fondements et les hypothèses d'autres disciplines ? Pensez-vous que la philosophie constitue le système total des connaissances humaines ? • La principale finalité de la philosophie est-elle de nous permettre d'évaluer de façon critique nos propres croyances et attitudes ?
Signification	<ul style="list-style-type: none"> • L'activité philosophique peut-elle éclairer notre compréhension de ce que nous sommes et de notre place dans le monde ? • La philosophie consiste-t-elle en un échange d'idées ? • Pour quelle(s) raison(s) Camus affirme-t-il que le suicide est le seul véritable problème philosophique ? (Camus 1995) • La fonction de la philosophie est-elle avant tout sociale ? • La philosophie apporte-t-elle de l'ordre et/ou de la beauté dans nos pensées ? • Quelle est la relation entre philosophie et religion ? Pourquoi certains penseurs soutiennent-ils que la philosophie a pour finalité ultime la connaissance de Dieu ?
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse conceptuelle est-elle la principale méthodologie de la philosophie ? • Pourquoi l'élaboration d'arguments rationnels et réfléchis est-elle si essentielle en philosophie ? • Est-il possible de faire de la philosophie de façon isolée ? • Pourquoi, lorsque l'on explore des questions philosophiques, est-il si important de connaître les réponses du présent et du passé ? • Dans quelle mesure les conclusions d'autres disciplines sont-elles pertinentes aux discussions philosophiques ?

Cette composante du cours offre d'excellentes occasions d'établir des liens avec la TdC, particulièrement avec l'élément de méthodologie du cadre conceptuel de la connaissance, qui est utilisé dans le cours de TdC pour comparer les différents domaines de la connaissance. Le fait de réfléchir à la portée et aux méthodes de la philosophie permet de les comparer et de les opposer à celles d'autres disciplines, ce qui aidera les élèves à mieux comprendre les différentes portées et méthodes de divers domaines de la connaissance.

L'évaluation de la composante du complément du NS propose aux élèves de NS de découvrir un texte philosophique inconnu. Il leur est ainsi demandé de rédiger une réponse au texte, dans laquelle ils compareront et opposeront leurs propres expériences de l'activité philosophique et la vision de l'activité philosophique qu'il présente. Le *Matériel de soutien pédagogique de philosophie* contient des recommandations sur la préparation des élèves à cette composante (y compris des exemples d'évaluation, des modèles de plans de cours, des suggestions de textes pertinents, ainsi que des conseils relatifs à la rédaction d'un essai pour l'épreuve 3).

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 dans le cadre de l'évaluation externe, tandis que les travaux destinés à 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 mis en œuvre 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 pour atteindre les objectifs du cours.
- L'évaluation sommative donne une vue d'ensemble des connaissances acquises avant le cours et permet d'évaluer les progrès des élèves.

Dans le Programme du diplôme, l'évaluation est essentiellement de nature sommative et est utilisée afin de mesurer les progrès 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 magasin de l'IB (<http://store.ibo.org>). Des ressources supplémentaires telles que des spécimens d'épreuves d'examen, des barèmes de notation, du matériel de soutien pédagogique, des rapports pédagogiques et des descripteurs de notes finales se trouvent également sur le CPEL. Par ailleurs, des épreuves de sessions précédentes ainsi que des barèmes de notation sont en vente sur le site du magasin de l'IB.

Méthodes d'évaluation

L'IB utilise différentes méthodes pour évaluer les travaux des élèves.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont utilisés lorsque la tâche d'évaluation est dite « ouverte ». Chaque critère se concentre sur une compétence particulière que les élèves sont censés démontrer. Ainsi, si un objectif d'évaluation décrit ce que les élèves doivent être capables de faire, les critères d'évaluation décrivent de quelle manière et à quel niveau ils doivent le faire. L'utilisation des critères permet d'évaluer des réponses différentes et encourage leur variété. Chaque critère d'évaluation est composé d'un ensemble de descripteurs de niveaux classés par ordre hiérarchique. Chaque descripteur de niveaux équivaut à un ou plusieurs points. Chaque critère est utilisé indépendamment en suivant un modèle qui consiste à trouver le descripteur qui résume le mieux le niveau atteint (approche dite de meilleur ajustement). Le total des points attribuables peut varier d'un critère à l'autre selon leur importance. Les points ainsi attribués pour chaque critère sont ensuite additionnés pour arriver à la note totale du travail évalué.

Bandes de notation

Les bandes de notation expliquent en détail les niveaux d'accomplissements attendus par rapport auxquels les travaux sont évalués. Ce sont des descripteurs de niveaux qui, ensemble, forment un critère global. À chaque descripteur de niveaux correspond une gamme de notes, ce qui permet de différencier les accomplissements des élèves. L'approche dite de meilleur ajustement est utilisée afin de déterminer quelle note en particulier doit être choisie parmi la gamme de notes proposées pour chaque descripteur de niveaux.

Barèmes de notation

Cette expression générique fait référence aux barèmes de notation qui sont élaborés pour des épreuves d'examen spécifiques. Les barèmes de notation analytiques sont conçus pour les questions d'examen pour lesquelles un certain type de réponse ou une réponse spécifique est attendu des élèves. Ces barèmes donnent aux examinateurs des instructions détaillées sur la manière de décomposer le total des points correspondant à chaque question pour noter différentes parties de la réponse. Les barèmes de notation peuvent comprendre des indications du contenu attendu dans les réponses aux questions ou peuvent être constitués de pistes de notation donnant des conseils quant à l'utilisation des critères d'évaluation.

Aménagements de la procédure d'évaluation à des fins d'inclusion

Des aménagements de la procédure d'évaluation peuvent être faits à des fins d'inclusion pour les candidats qui en ont besoin. Ces aménagements permettent à ces candidats d'avoir accès aux examens et de démontrer leur connaissance et leur compréhension des concepts évalués.

Le document de l'IB intitulé *Candidats ayant des besoins en matière d'aménagement de la procédure d'évaluation* fournit des informations détaillées sur les aménagements de la procédure d'évaluation qui peuvent être faits à des fins d'inclusion pour les candidats ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage. Le document de l'IB intitulé *La diversité d'apprentissage et les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes du Baccalauréat International* présente la position de l'IB en ce qui concerne les candidats ayant des besoins d'apprentissage divers au sein des programmes de l'IB. Le *Manuel de procédures pour le Programme du diplôme* et le document de l'IB intitulé *Règlement général du Programme du diplôme* contiennent des informations détaillées sur les aménagements pour les candidats affectés par des circonstances défavorables.

Responsabilités de l'établissement

Les établissements doivent s'assurer que les candidats ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage bénéficient d'aménagements raisonnables leur garantissant l'égalité de l'accès aux programmes de l'IB, conformément aux documents de l'IB intitulés *Candidats ayant des besoins en matière d'aménagement de la procédure d'évaluation* et *La diversité d'apprentissage et les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes du Baccalauréat International*.

Résumé de l'évaluation – NM

Première évaluation en 2016

Composante d'évaluation	Pondération
<p>Évaluation externe (2 heures 45)</p> <p>Épreuve 1 (1 heure 45) Cette épreuve comporte deux sections obligatoires : la section A et la section B. La section A comprend deux questions sur le thème commun, basées sur des documents servant de stimulus. Les élèves doivent traiter une question. La section B comprend deux sujets de composition sur chaque thème optionnel. Les élèves doivent traiter un sujet.</p> <p>Épreuve 2 (1 heure) Cette épreuve comprend deux questions sur chaque texte philosophique prescrit. Chaque question est subdivisée en deux parties : la partie A et la partie B. Les élèves doivent répondre à une question et en traiter les parties A et B.</p>	<p>75 %</p> <p>50 %</p> <p>25 %</p>
<p>Évaluation interne (20 heures) Les élèves doivent rédiger une analyse philosophique d'un document non philosophique servant de stimulus. Cette composante est évaluée en interne par l'enseignant puis révisée en externe par l'IB à la fin du programme.</p>	<p>25 %</p>

Résumé de l'évaluation – NS

Première évaluation en 2016

Composante d'évaluation	Pondération
<p>Évaluation externe (4 heures 45)</p> <p>Épreuve 1 (2 heures 30) Cette épreuve comporte deux sections obligatoires : la section A et la section B. La section A comprend deux questions sur le thème commun, basées sur des documents servant de stimulus. Les élèves doivent traiter une question. La section B comprend deux sujets de composition sur chaque thème optionnel. Les élèves doivent traiter deux sujets, chacun portant sur un thème optionnel différent.</p> <p>Épreuve 2 (1 heure) Cette épreuve comprend deux questions sur chaque texte philosophique prescrit. Chaque question est subdivisée en deux parties : la partie A et la partie B. Les élèves doivent répondre à une question et en traiter les parties A et B.</p> <p>Épreuve 3 (1 heure 15) Cette épreuve porte sur un texte inconnu. Les élèves doivent rédiger une réponse à ce texte, en comparant et opposant leurs propres expériences de l'activité philosophique et le ou les points de vue sur l'activité philosophique avancés par le texte.</p>	<p>80 %</p> <p>40 %</p> <p>20 %</p> <p>20 %</p>
<p>Évaluation interne (20 heures) Les élèves doivent rédiger une analyse philosophique d'un document non philosophique servant de stimulus. Cette composante est évaluée en interne par l'enseignant puis révisée en externe par l'IB à la fin du programme.</p>	<p>20 %</p>

Évaluation externe

Deux méthodes différentes sont utilisées pour évaluer les élèves :

- des barèmes de notation détaillés spécifiques à chaque épreuve d'examen ;
- des bandes de notation.
- Les épreuves 1, 2 et 3 ont toutes des bandes et des barèmes de notation. Les bandes de notation sont publiées dans ce guide ; elles sont liées aux objectifs d'évaluation fixés pour le cours de philosophie ainsi qu'aux descripteurs de notes finales du groupe 3. Les barèmes de notation sont spécifiques à chaque examen.

Description détaillée de l'évaluation externe – NM

Épreuve 1

Durée : 1 heure 45

Pondération : 50 %

Cette épreuve comporte deux sections obligatoires : la section A et la section B.

La section A comprend deux questions sur le thème commun « L'être humain », basées sur des documents servant de stimulus. Les élèves doivent traiter une question.

La section B comprend deux sujets de composition sur chaque thème optionnel. Les élèves doivent traiter un sujet.

Épreuve 2

Durée : 1 heure

Pondération : 25 %

Cette épreuve comprend deux questions sur chaque texte philosophique prescrit. Chaque question est subdivisée en deux parties : la partie A et la partie B. Dans le cadre de la partie A, les élèves doivent expliquer un concept, une idée ou un argument clé issu du texte étudié. Dans le cadre de la partie B, ils doivent discuter de manière critique ce même texte. Les élèves doivent répondre à une question, et en traiter les deux parties A et B.

Bandes de notation de l'évaluation externe – NM

Épreuve 1 : section A, NM et NS (thème commun)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 5	<ul style="list-style-type: none"> La réponse est mal structurée, ou bien, lorsque la structure est perceptible, elle est très peu axée sur la tâche elle-même. Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est implicite mais n'est pas identifié explicitement. Très peu, voire aucune explication n'est donnée sur la façon dont le problème est lié au document servant de stimulus ou sur les liens avec la question de savoir de ce que signifie être « un être humain ». L'élève fait preuve de peu de connaissances pertinentes et ses explications demeurent superficielles. Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée. La composition reste descriptive et manque d'analyse. Aucune discussion portant sur des interprétations ou des points de vue différents n'y figure. Seul un petit nombre des principaux points soulevés sont justifiés.
6 – 10	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a quelque peu tenté de suivre une approche structurée, mais ce qu'il essaye de communiquer dans sa réponse n'est pas toujours clair. Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est implicite mais n'est pas identifié explicitement. Quelques explications limitées sont données sur la façon dont le problème est lié au document servant de stimulus ou sur les liens avec la question de savoir ce que signifie être « un être humain ». L'élève fait preuve de connaissances mais son travail manque de précision et de pertinence ; une explication élémentaire du problème y figure. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. Quelques éléments d'analyse sont fournis, mais la réponse est plus descriptive qu'analytique. Peu de discussions portant sur des interprétations ou des points de vue différents y figurent. Seul un petit nombre des principaux points soulevés sont justifiés.
11 – 15	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a clairement tenté de structurer sa réponse, même si cette dernière comporte des répétitions ou n'est parfois pas claire. Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est identifié explicitement. Une explication élémentaire est donnée sur la façon dont le problème est lié au document servant de stimulus et sur les liens avec la question de savoir ce que signifie être « un être humain ». L'élève fait preuve de connaissances en majorité précises et pertinentes, et une explication satisfaisante du problème figure dans son travail. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. Une analyse est fournie, mais elle est peu développée. Des discussions portant sur des interprétations ou des points de vue différents y figurent dans une certaine mesure. Un grand nombre des principaux points soulevés sont justifiés.

Points	Descripteurs de niveaux
16 – 20	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse est structurée et généralement bien organisée ; elle peut aisément être suivie. • Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est identifié explicitement. Une justification satisfaisante est donnée sur la façon dont le problème est lié au document servant de stimulus et sur les liens avec la question de savoir ce que signifie être « un être humain ». • L'élève fait preuve de connaissances précises et pertinentes. Une bonne explication du problème figure dans son travail. Le vocabulaire de la philosophie a été la plupart du temps utilisé de façon appropriée. • Une analyse critique est fournie. Des discussions et une certaine évaluation des interprétations ou des points de vue différents y figurent. La plupart des principaux points soulevés sont justifiés.
21 – 25	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse est bien structurée, ciblée et organisée de façon efficace. • Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est identifié explicitement. Une justification bien construite est donnée sur la façon dont le problème est lié au document servant de stimulus et sur les liens avec la question de savoir ce que signifie être « un être humain ». • L'élève fait preuve de connaissances pertinentes, précises et détaillées. L'explication du problème est bien développée. Le vocabulaire de la philosophie a été correctement utilisé dans l'ensemble de la réponse. • Une analyse critique bien développée est fournie. Des discussions et une évaluation des interprétations ou des points de vue différents y figurent. Tous ou la plupart des principaux points soulevés sont justifiés. L'argumentation de la réponse est élaborée de façon systématique et cohérente.

Épreuve 1 : section B, NM et NS (thèmes optionnels)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 5	<ul style="list-style-type: none"> La réponse est mal structurée, ou bien, lorsque la structure est perceptible, elle est très peu axée sur la tâche elle-même. La réponse manque de cohérence et souvent de clarté. L'élève fait preuve d'une connaissance superficielle des problèmes philosophiques soulevés par le thème optionnel. Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée. La composition est principalement descriptive. Aucune discussion portant sur des interprétations ou des points de vue différents n'y figure. Seul un petit nombre des principaux points soulevés sont justifiés.
6 – 10	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a quelque peu tenté de suivre une approche structurée, mais ce qu'il essaye de communiquer dans sa réponse n'est pas toujours clair. L'élève fait preuve de connaissances relatives aux problèmes philosophiques soulevés par le thème optionnel, mais ces connaissances sont peu précises et pertinentes. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. Quelques éléments d'analyse sont fournis, mais la réponse est plus descriptive qu'analytique. Peu de discussions portant sur des interprétations ou des points de vue différents y figurent. Certains des principaux points sont justifiés.
11 – 15	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a clairement tenté de structurer sa réponse, même si cette dernière comporte des répétitions ou n'est parfois pas claire. L'élève fait la plupart du temps preuve de connaissances précises et pertinentes des problèmes philosophiques soulevés par le thème optionnel. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. Une analyse est fournie, mais elle est peu développée. Des discussions portant sur des interprétations ou des points de vue différents y figurent dans une certaine mesure. Un grand nombre des principaux points soulevés sont justifiés.
16 – 20	<ul style="list-style-type: none"> La réponse est structurée et généralement bien organisée ; elle peut aisément être suivie. L'élève fait preuve de connaissances précises et pertinentes des problèmes philosophiques soulevés par le thème optionnel. Le vocabulaire de la philosophie a été la plupart du temps utilisé de façon appropriée. Une analyse critique est fournie. Des discussions et une certaine évaluation des interprétations ou des points de vue différents y figurent. La plupart des principaux points sont justifiés.
21 – 25	<ul style="list-style-type: none"> La réponse est bien structurée, ciblée et organisée de façon efficace. L'élève fait preuve de connaissances pertinentes, précises et détaillées des problèmes philosophiques soulevés par le thème optionnel. Le vocabulaire de la philosophie est correctement utilisé dans l'ensemble de la réponse. Une analyse critique bien développée est fournie. Des discussions et une évaluation des interprétations ou des points de vue différents y figurent. Tous ou la plupart des principaux points sont justifiés. L'argumentation de la réponse est élaborée de façon systématique et cohérente.

Épreuve 2 : partie A, NM et NS (texte prescrit)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre peu de connaissances pertinentes de l'idée/de l'argument/du concept soulevés par le texte. • Les explications sont réduites au minimum. • Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée.
3 – 4	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre quelques connaissances de l'idée/de l'argument/du concept soulevés par le texte mais elles manquent de précision, de pertinence ou de détails. • Les explications sont rudimentaires et nécessitent d'être développées. • Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée.
5 – 6	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre des connaissances généralement précises et pertinentes de l'idée/ de l'argument/du concept soulevés par le texte mais elles ne sont pas suffisamment détaillées. • Les explications sont satisfaisantes. • Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée.
7 – 8	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre des connaissances précises et pertinentes de l'idée/de l'argument/du concept soulevés par le texte. • Les explications sont claires, même si elles nécessitent parfois d'être développées davantage. • Le vocabulaire de la philosophie est généralement utilisé de façon appropriée.
9 – 10	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre des connaissances pertinentes, précises et détaillées de l'idée/de l'argument/du concept soulevés par le texte. • Les explications sont claires et bien développées. • Le vocabulaire de la philosophie est correctement utilisé dans l'ensemble de la réponse.

Épreuve 2 : partie B, NM et NS (texte prescrit)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 3	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre peu de connaissances pertinentes par rapport au texte. • Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée. • La réponse est principalement descriptive et très peu analytique. • Aucune discussion portant sur des interprétations ou des points de vue différents n'y figure.
4 – 6	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre certaines connaissances par rapport au texte, mais elles manquent de précision et de pertinence. • Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. • Quelques éléments d'analyse sont fournis, mais la réponse est plus descriptive qu'analytique. • Peu de discussions portant sur des interprétations ou des points de vue différents y figurent. • Certains des principaux points soulevés sont justifiés.
7 – 9	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre des connaissances généralement précises et pertinentes par rapport au texte. • Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. • Une analyse est fournie, mais elle est peu développée. • Des discussions portant sur des interprétations ou des points de vue différents y figurent dans une certaine mesure. • Un grand nombre des principaux points soulevés sont justifiés.
10 – 12	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre des connaissances précises et pertinentes par rapport au texte. • Le vocabulaire de la philosophie a été la plupart du temps utilisé de façon appropriée. • Une analyse critique claire est fournie. • Des discussions et une certaine évaluation des interprétations ou des points de vue différents y figurent. • La plupart des principaux points soulevés sont justifiés.
13 – 15	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève démontre des connaissances pertinentes, précises et détaillées par rapport au texte. • Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé de façon appropriée dans l'ensemble de la réponse. • Une analyse critique claire et bien développée est fournie. • Des discussions et une évaluation des interprétations ou des points de vue différents y figurent. • Tous ou la plupart des principaux points soulevés sont justifiés.

Description détaillée de l'évaluation externe – NS

Épreuve 1

Durée : 2 heures 30

Pondération : 40 %

Cette épreuve comporte deux sections obligatoires : la section A et la section B.

La section A comprend deux questions sur le thème commun, basées sur des documents servant de stimulus. Les élèves doivent traiter une question.

La section B comprend deux sujets de composition sur chaque thème optionnel. Les élèves doivent traiter deux sujets, chacun portant sur un thème optionnel différent.

Épreuve 2

Durée : 1 heure

Pondération : 20 %

L'épreuve 2 est la même pour les élèves de NM et de NS. Cette épreuve comprend deux questions sur chaque texte philosophique prescrit. Chaque question est subdivisée en deux parties : la partie A et la partie B. Les élèves doivent répondre à une question et en traiter les parties A et B.

Épreuve 3

Durée : 1 heure 15

Pondération : 20 %

Cette épreuve porte sur un texte inconnu. Les élèves doivent rédiger une réponse à ce texte, en comparant et opposant leurs propres expériences de l'activité philosophique et le ou les points de vue sur l'activité philosophique avancés par le texte.

Bandes de notation de l'évaluation externe – NS

Les bandes de notation des épreuves 1 et 2 sont les mêmes pour le NS et le NM ; vous pourrez les trouver dans la partie de ce guide intitulée « Bandes de notation de l'évaluation externe – NM ».

Épreuve 3 : complément du NS

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 5	<ul style="list-style-type: none"> La réponse est mal structurée, ou bien, lorsque la structure est perceptible, elle est très peu axée sur la tâche elle-même. Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée. L'élève fait preuve d'une compréhension très élémentaire du ou des points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte inconnu. Peu de références, voire aucune, ne sont faites au texte. L'élève fait quelques rares références à son expérience personnelle de l'activité philosophique mais n'établit aucune comparaison ou opposition entre celle-ci et le ou les points de vue présentés dans le texte. La composition est descriptive et manque d'analyse. Seul un petit nombre des principaux points soulevés sont justifiés.
6 – 10	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a quelque peu tenté de suivre une approche structurée, mais ce qu'il essaye de communiquer dans sa réponse n'est pas toujours clair. L'élève fait preuve d'une compréhension limitée du ou des points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte inconnu. Peu de références, voire aucune, ne sont faites au texte. Certains éléments confirment que l'élève a su tirer parti de son expérience personnelle de l'activité philosophique. L'élève identifie des similarités et des différences entre son expérience personnelle de l'activité philosophique et le ou les points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte ; toutefois, cette analyse demeure superficielle. La réponse contient quelques éléments d'analyse, mais reste plus descriptive qu'analytique. Certains des principaux points soulevés sont justifiés.
11 – 15	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a clairement tenté de structurer sa réponse, même si cette dernière comporte des répétitions ou n'est parfois pas claire. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée. L'élève fait preuve d'une compréhension satisfaisante du ou des points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte inconnu. Quelques références sont faites au texte. Certains éléments confirment que l'élève a su tirer parti de son expérience personnelle de l'activité philosophique, en se servant d'exemples ou d'illustrations pour étayer ses arguments. L'élève analyse certaines similarités et différences entre son expérience personnelle de l'activité philosophique et le ou les points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte ; toutefois, cette analyse nécessite d'être développée davantage. La réponse contient une analyse critique et non pas simple description. Un grand nombre des principaux points soulevés sont justifiés.

Points	Descripteurs de niveaux
16 – 20	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse est bien organisée et peut aisément être suivie. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, la plupart du temps de façon appropriée. • L'élève a clairement identifié le ou les points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte inconnu. L'élève a fait quelques références au texte. • L'élève a su tirer parti de son expérience personnelle de l'activité philosophique, en se servant d'exemples ou d'illustrations pour étayer ses arguments. • L'élève analyse clairement à la fois les similarités et les différences entre son expérience personnelle de l'activité philosophique et le ou les points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte ; toutefois cette analyse nécessite d'être développée davantage. • La réponse contient une analyse critique et non pas une simple description. La plupart des principaux points soulevés sont justifiés. L'argumentation s'achève sur une conclusion raisonnée.
21 – 25	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse est bien structurée, ciblée et organisée de façon efficace. Le vocabulaire de la philosophie est correctement utilisé dans l'ensemble de la réponse. • L'élève a clairement identifié le ou les points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte inconnu. L'élève a fait des références efficaces au texte. • L'élève a tiré explicitement parti de son expérience personnelle de l'activité philosophique, en se servant d'exemples ou d'illustrations judicieusement choisis afin d'étayer ses arguments. • L'élève analyse clairement à la fois les similarités et les différences entre son expérience personnelle de l'activité philosophique et le ou les points de vue sur l'activité philosophique présentés dans le texte. • La réponse contient une analyse critique bien développée. Tous ou la plupart des principaux points soulevés sont justifiés. L'argumentation s'achève sur une conclusion raisonnée.

Évaluation interne

But de l'évaluation interne

L'évaluation interne fait partie intégrante du cours et elle est obligatoire pour les élèves du NM et du NS. Elle leur permet de montrer leurs compétences et leurs connaissances, et d'approfondir des sujets qui les intéressent, sans les contraintes de temps et les restrictions associées aux épreuves écrites. L'évaluation interne doit, dans la mesure du possible, faire partie de l'enseignement en classe et ne doit pas être une activité séparée menée à la fin du programme d'études.

Les exigences de l'évaluation interne au NM et au NS sont identiques.

Exigences et recommandations

Dans le cadre de la tâche d'évaluation interne, les élèves du NS et du NM doivent effectuer une analyse philosophique d'un document non-philosophique servant de stimulus. Cet exercice est noté sur 25 points et sa limite de mots a été fixée à 2000 mots, hors bibliographie et références. Cette limite n'inclut pas le document servant de stimulus ou sa description, qui doit être intégré(e) à la réponse.

Direction des travaux et authenticité

L'analyse philosophique remise à l'évaluation interne doit être le fruit du travail personnel de l'élève. Cela ne signifie pas pour autant que les élèves doivent décider d'un titre ou d'un sujet, puis être livrés à eux-mêmes, sans soutien de la part de l'enseignant pour effectuer leur travail. L'enseignant doit jouer un rôle important, tant durant l'étape de planification du travail que durant l'exécution du travail soumis à l'évaluation interne. Il lui incombe de s'assurer que les élèves connaissent :

- les exigences concernant le type de travail qui sera soumis à l'évaluation interne ;
- la politique de l'IB en matière d'expérimentation animale ;
- les critères d'évaluation. Les élèves doivent comprendre que le travail qu'ils remettront doit bien tenir compte de ces critères.

Les enseignants et les élèves doivent discuter ensemble des travaux évalués en interne. Les élèves doivent être incités à entamer des discussions avec l'enseignant pour obtenir des conseils et des informations, et ils ne doivent pas être pénalisés pour cela. Dans le cadre du processus d'apprentissage, les enseignants doivent donner des conseils aux élèves sur un brouillon du travail qu'ils auront lu au préalable. Ces conseils prodigués oralement ou par écrit doivent guider les élèves sur la façon dont ils peuvent améliorer leur travail. Toutefois, les enseignants ne doivent pas modifier le brouillon. La version rendue par la suite aux enseignants devra être la version finale soumise à l'évaluation.

Les enseignants sont chargés de s'assurer que tous leurs élèves comprennent la signification et l'importance fondamentales des concepts liés à l'intégrité en milieu scolaire, et plus particulièrement des concepts d'authenticité et de propriété intellectuelle. Ils doivent vérifier que tous les travaux que les élèves remettent pour l'évaluation ont été effectués conformément aux exigences et doivent expliquer clairement aux élèves

que ces travaux doivent être entièrement les leurs. Dans les cas où la collaboration entre élèves est autorisée, il est impératif que tous les élèves comprennent bien la différence entre collaboration et collusion.

Les enseignants doivent authentifier tout travail oralement à l'IB pour révision de notation ou évaluation. Ils ne doivent pas envoyer de travaux qui, à leur connaissance, constituent des cas de mauvaise conduite présumée ou confirmée. Chaque élève doit confirmer que son travail est authentique et qu'il s'agit de la version finale. Une fois qu'un élève a remis la version finale de son travail de manière officielle, il ne peut plus faire marche arrière. L'exigence selon laquelle l'authenticité des travaux doit être confirmée s'applique aux travaux de tous les élèves, et non pas uniquement aux échantillons de travaux soumis à l'IB pour la révision de notation. Pour obtenir de plus amples informations, veuillez consulter les publications de l'IB intitulées *Intégrité en milieu scolaire* (2011), *Le Programme du diplôme : des principes à la pratique* (2009), ainsi que les articles pertinents du document *Règlement général du Programme du diplôme* (2011).

L'authenticité du travail peut être vérifiée en discutant avec l'élève du contenu de son travail et en examinant en détail un ou plusieurs des éléments suivants :

- le projet initial de l'élève ;
- le premier brouillon du travail écrit ;
- les références bibliographiques ;
- le style d'écriture, en comparaison avec d'autres travaux de l'élève ;
- une analyse du travail réalisée par le biais d'un service en ligne spécialisé dans la détection du plagiat, tel que <http://turnitin.com/fr/home>.

Un même travail ne peut être remis pour satisfaire aux exigences de l'évaluation interne et du mémoire.

Travail en groupe

Les élèves ne doivent pas effectuer de travail en groupe.

Volume horaire

L'évaluation interne fait partie intégrante du cours de philosophie ; elle correspond à 25 % de l'évaluation finale au NM et 20 % au NS. Cette pondération doit se refléter dans le temps alloué à l'enseignement des connaissances, des compétences et de la compréhension requises pour cette composante, de même que dans le temps total alloué pour effectuer le travail requis.

Il est recommandé d'attribuer à cette composante un total d'environ 20 heures au NM et au NS. Ce volume horaire doit comprendre :

- le temps nécessaire à l'enseignant pour expliquer aux élèves les modalités de l'évaluation interne ;
- les heures de cours nécessaires pour permettre aux élèves de travailler sur la composante d'évaluation interne ;
- le temps nécessaire à chaque élève pour consulter son enseignant ;
- le temps nécessaire pour mesurer les progrès effectués et vérifier l'authenticité du travail.

Utilisation des critères d'évaluation interne

L'évaluation interne se base sur un certain nombre de critères. Chaque critère d'évaluation comprend des descripteurs définissant des niveaux d'accomplissements spécifiques auxquels correspond une gamme de points. Bien que les descripteurs de niveaux portent sur les aspects positifs du travail, la notion d'échec peut être incluse dans la description.

Les enseignants doivent évaluer les travaux remis pour l'évaluation interne au NS et au NM à l'aide des critères d'évaluation, en utilisant les descripteurs de niveaux.

- Les critères d'évaluation sont identiques pour le NM et le NS.
- Le but consiste à trouver, pour chaque critère, le descripteur qui correspond le mieux au niveau du travail à l'aide du modèle de meilleur ajustement. Ce modèle consiste à effectuer un ajustement, lorsqu'un travail satisfait à des aspects de la bande de notation à des niveaux différents. Les points attribués doivent refléter le plus possible l'accomplissement dans son ensemble par rapport au critère. Il n'est pas nécessaire que tous les aspects du descripteur de niveaux soient satisfaits pour que les points correspondants soient attribués.
- Lorsqu'ils évaluent le travail d'un élève, les enseignants doivent, pour chaque critère, lire les descripteurs de niveaux jusqu'à ce qu'ils atteignent celui qui décrit le mieux le travail évalué. Si un travail semble se situer entre deux descripteurs, l'enseignant doit les relire et choisir celui qui est le plus approprié au travail de l'élève.
- Lorsqu'un niveau contient une gamme de points, l'enseignant doit donner les points les plus élevés si le travail de l'élève démontre les qualités décrites dans une large mesure ; la qualité du travail est alors très proche du niveau supérieur. L'enseignant doit donner les points les plus bas si le travail de l'élève démontre les qualités décrites dans une moindre mesure ; la qualité du travail est alors très proche du niveau inférieur.
- Seuls les nombres entiers seront retenus. Les notes partielles, c'est-à-dire les fractions et les décimales, ne sont pas acceptées.
- Les enseignants ne doivent pas penser en termes de réussite ou d'échec, mais plutôt chercher à déterminer le descripteur adéquat pour chaque critère d'évaluation.
- Les descripteurs les plus élevés ne correspondent pas nécessairement à un travail parfait et doivent être à la portée des élèves. Les enseignants ne doivent pas hésiter à choisir les extrêmes s'ils décrivent adéquatement le niveau du travail évalué.
- Un élève qui a atteint un niveau élevé pour un critère donné n'atteindra pas nécessairement un niveau élevé pour les autres critères. De même, l'atteinte d'un niveau bas pour un critère donné n'implique pas nécessairement que le travail atteindra un niveau bas pour les autres critères. Les enseignants ne doivent pas s'attendre à voir l'évaluation de l'ensemble des élèves suivre une distribution particulière de points.
- Il est recommandé de mettre les critères d'évaluation à la disposition des élèves.

Description détaillée de l'évaluation interne – NM et NS

Analyse philosophique d'un document non-philosophique servant de stimulus

Durée : 20 heures

Pondération : NM 25%, NS 20%

Les élèves de NM comme ceux de NS doivent rédiger une analyse philosophique d'un document non-philosophique servant de stimulus. Ils doivent identifier un problème philosophique que celui-ci soulève puis l'analyser de façon philosophique.

Les documents à analyser peuvent être les suivants :

- un roman, une pièce de théâtre ou une poésie ;
- des paroles de chanson ;
- un dessin humoristique, une peinture, une photographie ou toute autre image ;
- un film, un programme de radio ou de télévision ;
- des publicités ;
- un article de journal, un courrier de lecteur ;
- des brochures.

Les élèves doivent choisir un document non-philosophique. De courts documents servant de stimulus tels que des articles de journaux peuvent être intégralement analysés, alors que, pour les romans ou les pièces de théâtre, il conviendra d'en extraire une ou deux pages au maximum. Dans le cas de programmes de radio ou de télévision, l'élève ne devra pas analyser plus de deux scènes.

Lorsque le document source est une image ou qu'il comprend au maximum 200 mots, l'élève doit en joindre une copie à sa réponse. Lorsque le document source dépasse les 200 mots ou qu'il s'agit, par exemple, d'une scène de film, l'élève devra en joindre une description à sa réponse. Cette description ne doit pas comporter plus de 200 mots. Tous les documents servant de stimulus doivent être soigneusement référencés.

Critères d'évaluation interne – NM et NS

Analyse philosophique d'un document non-philosophique servant de stimulus

Critère A : identification du problème et justification (3 points)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1	Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est implicite mais n'est pas identifié explicitement. Aucune justification n'est donnée quant aux liens existant entre le document servant de stimulus et le problème philosophique identifié.

2	Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est clairement identifié. Une certaine justification est donnée quant aux liens existant entre le document servant de stimulus et le problème philosophique identifié.
3	Le problème philosophique soulevé dans le document servant de stimulus est clairement et explicitement identifié. Une justification claire est donnée quant aux liens existant entre le document servant de stimulus et le problème philosophique identifié.

Critère B : clarté (4 points)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1	La réponse est mal structurée, ou bien, lorsque la structure est perceptible, elle est très peu axée sur la tâche elle-même.
2	L'élève a quelque peu tenté de suivre une approche structurée, mais ce qu'il essaye de communiquer dans sa réponse n'est pas toujours clair.
3	La réponse est structurée et généralement bien organisée ; elle peut aisément être suivie.
4	La réponse est bien structurée, ciblée et organisée de façon efficace. La réponse est claire et cohérente.

Critère C : connaissances et compréhension (4 points)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1	L'élève fait preuve de peu de connaissances pertinentes. Les explications du problème philosophique sont réduites au minimum. Le vocabulaire de la philosophie n'a pas été utilisé, ou est systématiquement utilisé de façon inappropriée.
2	L'élève fait preuve de certaines connaissances, mais elles manquent de précision et de pertinence. Une explication élémentaire du problème philosophique figure dans son travail. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée.
3	L'élève fait preuve de connaissances en majorité précises et pertinentes. Une explication satisfaisante du problème philosophique figure dans son travail. Le vocabulaire de la philosophie a été utilisé, de façon parfois appropriée.
4	L'élève fait preuve de connaissances pertinentes, précises et détaillées. Une explication bien élaborée du problème philosophique figure dans son travail. Le vocabulaire de la philosophie a été correctement utilisé dans l'ensemble de la réponse.

Critère D : analyse (8 points)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1-2	La réponse est principalement descriptive. L'analyse est rudimentaire et l'élève ne propose pas ou peu d'exemples.
3-4	Quelques éléments d'analyse sont fournis, mais la réponse est plus descriptive qu'analytique. L'élève propose quelques exemples appropriés.
5-6	Une analyse est fournie, mais elle est peu développée. L'élève propose des exemples appropriés pour étayer son argumentation. Des contre-arguments sont identifiés.
7-8	Une analyse critique est fournie et est bien développée. L'élève propose des exemples bien choisis et qui étayent l'argumentation. Des contre-arguments sont identifiés et analysés de façon convaincante.

Critère E : évaluation (6 points)

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1-2	Très peu d'interprétations ou de points de vue différents sont évalués. Certains des principaux points avancés sont justifiés. Il n'y a pas de conclusion, ou celle-ci est hors sujet.
3-4	Des interprétations ou des points de vue différents sont évalués dans une certaine mesure. Un grand nombre des principaux points soulevés sont justifiés. La conclusion est indiquée mais peut ne pas être totalement cohérente par rapport à l'argumentation.
5-6	Des interprétations ou des points de vue différents sont évalués de façon claire. Tous ou la plupart des principaux points soulevés sont justifiés. L'argumentation de la réponse est élaborée de façon systématique et cohérente. La conclusion est clairement énoncée et cohérente par rapport à l'argumentation.

Glossaire des mots-consignes

Mots-consignes pour le cours de philosophie

Les mots-consignes, autrefois appelés « termes utilisés dans le cadre de l'évaluation » et présentés ci-après, sont des termes et formules clés utilisés dans les questions d'examen. Les élèves doivent les connaître et les comprendre dans le sens des définitions données. Bien que ces mots-consignes soient ceux qui reviennent le plus souvent dans les questions d'examen, il est possible que d'autres termes soient parfois utilisés pour amener les élèves à présenter leur argumentation d'une autre façon.

Mot-consigne	Objectif d'évaluation	Définition
Analyser	OÉ2	Décomposer de manière à exposer les éléments essentiels ou la structure.
Comparer	OÉ3	Exposer les similitudes qui existent entre deux ou plusieurs éléments ou situations et se référer constamment à ces deux ou à tous ces éléments.
Comparer et opposer	OÉ3	Exposer les similitudes et les différences qui existent entre deux ou plusieurs éléments ou situations, et se référer constamment à ces deux ou à tous ces éléments.
Dans quelle mesure...	OÉ3	Considérer l'efficacité d'un argument ou d'un concept. Les opinions et conclusions doivent être présentées clairement et étayées par des preuves empiriques adéquates et des d'arguments solides.
Décrire	OÉ1	Exposer de façon détaillée.
Discuter	OÉ3	Présenter une critique équilibrée et réfléchie s'appuyant sur différents arguments, facteurs ou hypothèses. Les opinions et conclusions doivent être présentées clairement et étayées de preuves adéquates.
Évaluer	OÉ3	Émettre un jugement en pesant les points forts et les points faibles.
Examiner	OÉ3	Aborder un argument ou un concept de façon à faire la lumière sur ses postulats et ses corrélations.
Expliquer	OÉ2	Donner un compte rendu détaillé incluant les raisons ou les causes.
Explorer	OÉ3	Adopter une démarche systématique de découverte. Entreprendre un processus méthodique de découverte.
Identifier	OÉ1	Fournir la bonne réponse à partir de plusieurs possibilités.
Justifier	OÉ3	Donner des raisons ou des preuves valables pour étayer une réponse ou une conclusion.

Mot-consigne	Objectif d'évaluation	Définition
Opposer	OÉ3	Exposer les différences qui existent entre deux ou plusieurs éléments ou situations et se référer constamment à ces deux ou à tous ces éléments.
Résumer	OÉ1	Présenter brièvement ou donner une idée générale.

Bibliographie

Cette bibliographie répertorie les textes auxquels ce guide fait directement référence. Elle ne constitue pas une liste exhaustive de tous les textes utilisés lors de la révision du programme ; elle ne contient pas toutes les œuvres disponibles. Cette bibliographie ne doit pas être perçue comme une liste de manuels recommandés.

AL-KHALILI, J. 2010. *Pathfinders: The Golden Age of Arabic Science*. Londres : Penguin.

ALSTON, W. 2005. Religious Language, tiré de WAINWRIGHT, W. (éd.). 2005, *The Oxford Handbook of Philosophy of Religion*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

ASCOMBE, E. Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 1958, vol. 33, pages 1 à 19.

ARISTOTE. 2009. *Nicomachean Ethics*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *L'éthique à Nicomaque*.)

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. 1948. *Déclaration universelle des droits de l'homme*. [en ligne]. Référence du 28 février 2013. Disponible sur Internet : <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3712c.html>.

AYER, AJ. 2002. *Language, Truth and Logic*. New York, États-Unis : Dover.

BERLIN, I. 1958. Two Concepts of Liberty, tiré de BERLIN, I. 2002, *Liberty*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

CAMUS, A. 1995. *The Myth of Sisyphus*. Londres : Penguin. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Le mythe de Sisyphe*.)

COSTA, L. (éd.) et KALLICK, B. (éd.). 2000. *Activating and Engaging Habits of Mind*. Alexandria (Virginie), États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development

COSTA, A. et LOWERY, L. 1989. *Techniques for Teaching Thinking*. Pacific Grove, États-Unis : Midwest Publications Co.

DANIEL, M-F., et AURIAC, E. Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*. 3011, vol. 43, numéro 5, pages 415 à 435.

DE BEAUVOIR, S. 1965. *The Prime of Life*. Harmondsworth, Royaume-Uni : Penguin. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *La force de l'âge*.)

DREYFUS, H. 2004. Nihilism on the Information Highway: Anonymity versus Commitment in the Present Age, tiré de FEENBERG, A. (éd.) et BARNEY, D. (éd.). 2004. *Community in the Digital Age: Philosophy and Practice*. Lanham, États-Unis : Rowman and Littlefield.

FEYERABEND, P. 2010. *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. New York, États-Unis : Verso. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*.)

FREIRE, P. 1985. *The Politics of Education*. Londres: Macmillan.

GOKHALE, A. Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*. 1995, vol. 7, numéro 1.

- HAYEK, F. 1976. *Law, Legislation and Liberty Volume 2: The Mirage of Social Justice*. Chicago, États-Unis : The University of Chicago Press.
- HICK, J. 2004. *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendental*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- HUME, D. 2013. *Of the Standard of Taste*. Birmingham, Royaume-Uni : The Birmingham Free Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Essai sur la règle du goût*.)
- KAMM, F. 1996. *Morality, Mortality Vol. 2: Rights, Duties, and Status*. New York, États-Unis : Oxford University Press.
- KANT, E. 2008. *The Critique of Judgment*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous les titres *Critique de la faculté de juger* et *Critique du jugement*.)
- KUHN, T. 1996. *Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, États-Unis : The University of Chicago Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *La structure des révolutions scientifiques*.)
- MAIMONIDES, M. 1995. *Guide for the Perplexed*. Indianapolis, États-Unis : Hackett
- MACINTRYE, A. 1985. *After Virtue*. Londres : Duckworth.
- MILL, J., S. 2008. *On Liberty*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *De la liberté*.)
- NAESS, A. 1990. *Ecology, Community and Lifestyle*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- NELSON, L. 1949. *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*. New Haven : Yale University Press.
- PLATON. 2000. *The Republic (Cambridge Texts in The History of Political Thought)*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *La République*.)
- POPPER, K. 2002. *The Logic of Scientific Discoveries*. Londres : Routledge. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Logique de la découverte scientifique*.)
- RAWLS, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge-(Massachusetts), États-Unis :Harvard University Press. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Théorie de la justice*.)
- RHYS DAVIDS, T. 2007. *Dialogues of the Buddha: The Digha-Nikaya*. Hong Kong : Forgotten Books.
- RITCHHART et al. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for all Learners*. San Francisco, États-Unis : Josey Bass.
- WALKER, G. (éd.) 2011. *The Changing Face of International Education: Challenges for the IB*. International Baccalaureate Organization.
- WITTGENSTEIN, L. 2009. *Philosophical Investigations*. Oxford, Royaume-Uni : Blackwell. (Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Investigations philosophiques*.)
- WOLLHEIM, R. 1980. *Art and its Objects*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.