

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DANS LE CURRICULUM, LES
MANUELS ET LES CAHIERS SCOLAIRES DE MONDE CONTEMPORAIN

DANIELLE WELLER

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

OCTOBRE 2022

© WELLER, 2022

Sommaire

Le contenu du cours de Monde contemporain, tout comme les autres cours du primaire et du secondaire, est structuré par le curriculum prescrit (Jonnaert, 2011) du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2017c). Ce dernier s'attend, selon son programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), à l'apprentissage et à l'évaluation de deux compétences : « interpréter un problème du monde contemporain » et « prendre position sur un enjeu du monde contemporain » (Gouvernement du Québec, 2017c, p. 2). La pensée critique, un processus cognitif omniprésent dans les composantes de ces deux compétences, est une habileté essentielle à développer chez les élèves (Bloom, 1956 ; Ennis, 2015). Tenant compte du fait que les manuels et les cahiers scolaires sont des outils didactiques encore omniprésents dans le cours de Monde contemporain, il faut se questionner sur la transposition des compétences du curriculum dans les manuels et les cahiers (Éthier, Lefrançois, et Demers, 2014). Cela dit, considérant la cassure possible entre le contenu du curriculum et le contenu des manuels et des cahiers scolaires, il est étonnant qu'aucune recherche n'ait été effectuée pour analyser cette transposition (Audigier, Sgard, et Tutiaux-Guillon, 2015). Ainsi, cette étude a cherché à combler cette lacune avec la question suivante par une recherche qualitative interprétative : comment les manuels et les cahiers scolaires permettent-ils le développement de la pensée critique comme prescrit dans le curriculum de Monde contemporain ? Les résultats de cette recherche montrent que les manuels scolaires et les cahiers d'activités analysés ne semblent pas suffisamment soutenir le développement de la pensée critique, puisqu'ils ne contiennent pas assez de consignes qui permettent d'exercer la pensée critique, ce qui est notamment causé par la prépondérance du repérage d'information.

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans le soutien de certaines personnes clés.

Tout d'abord, je remercie sincèrement mon directeur de recherche, Vincent Boutonnet, pour son expertise, son soutien et sa patience éternelle sans quoi je n'aurais pu surmonter ce défi.

J'aimerais aussi remercier mon comité d'évaluation, Catherine Nadon et David Lefrançois pour leurs temps, conseils et commentaires si précieux qui m'ont permis d'améliorer la qualité et la rigueur de ce travail.

Un énorme merci à Martin Sénéchal pour m'avoir aidé avec la vérification du codage. Malgré ton horaire chargé avec ta famille, ton travail et tes études à la maîtrise, tu n'as pas hésité à offrir ton aide. Les mots ne peuvent exprimer ma reconnaissance.

Finalement, j'offre mes sincères remerciements à ma famille. Votre écoute, votre amour et vos encouragements m'ont permis de persévérer durant ces quatre dernières années. Ce travail est le résultat de votre soutien irrévocable.

À Rémi, Simone, Gordon et Elizabeth, ce travail est pour vous. Merci.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	2
<i>Remerciements</i>	3
<i>Table des matières</i>	4
<i>Liste de figures</i>	7
<i>Liste de tableaux</i>	8
<i>Introduction</i>	9
<i>Chapitre I - Problématique</i>	11
1.1 Problème général	12
1.2 Problème spécifique	13
1.3 Objectifs de la recherche	15
<i>Chapitre II – Cadre théorique</i>	16
2.1 Pensée critique	16
2.2 Curriculum	22
2.3 Matériel didactique : le manuel et le cahier scolaire	25
<i>Chapitre III – Méthodologie</i>	29
3.1 Discussion méthodologique	29
3.2 Corpus retenu	31
3.3 Indicateurs retenus	33
3.4 Considérations éthiques	34

<i>Chapitre IV – Présentation des données</i>	36
4.1 Lexique des opérations cognitives et définitions des codes	36
4.2 Présentation des codes	38
4.2.1 Données collectées dans le curriculum.....	39
4.2.2 Données collectées dans les manuels	42
4.2.3 Données collectées dans les cahiers	44
4.3 Usages des documents dans le matériel didactique	48
4.3.1 Types de documents identifiés dans les manuels	50
4.3.2 Types de documents identifiés dans les cahiers	51
<i>Chapitre V – Analyse et discussion des données</i>	54
5.1 Constats	54
5.1.1 Incohérences du ministère dans ses attentes relatives au curriculum de Monde contemporain	54
5.1.2 Transposition improbable des attentes du curriculum dans les manuels et les cahiers	56
5.1.3 Les manuels et les cahiers, une approche différente, mais pour une même fin	58
5.2 Réponse à la question de recherche	62
5.3 Recommandations	64
5.3.1 Recommandations générales	64
5.3.2 Recommandations au ministère	66
5.3.3 Recommandations aux maisons d'édition	67

5.3.4 Recommandations au personnel enseignant	68
<i>Conclusion</i>	<i>70</i>
<i>Références</i>	<i>75</i>
<i>Appendice A</i>	<i>80</i>

Liste des figures

- Figure 1.* Nombre de codes selon le curriculum, les manuels et les cahiers p. 37
- Figure 2.* Les codes selon le document curriculaire p. 38
- Figure 3.* Les codes selon les manuels scolaires p. 40
- Figure 4.* Les codes selon les cahiers d'activités p. 43
- Figure 5.* Les types de documents codés selon le matériel didactique.....p. 47
- Figure 6.* Les types de documents codés dans les manuelsp. 48
- Figure 7* Les types de documents codés dans les cahiers p. 50

Liste des tableaux

Tableau 1.	Les 12 dispositions et 18 habiletés d'un penseur critique selon Ennis (2015) (traduit par Bissonnette, 2019).....	p. 17
Tableau 2.	Opérations cognitives attendues par le curriculum	p. 20
Tableau 3.	Depuis le curriculum officiel jusqu'à la salle de classe (Jonnaert, 2011, p. 138, Tableau 1)	p. 23
Tableau 4.	Opérations cognitives retenues reliées à la pensée critique dans le curriculum	p. 31
Tableau 5.	Définition des codes	p. 35

Depuis plusieurs années déjà, l'utilisation des manuels est de moins en moins populaire (Dehon et al., 2010). En effet, plusieurs causes peuvent expliquer cette décroissance : l'ignorance des besoins des enseignantes et enseignants, la difficulté de s'adapter aux besoins des élèves, la volonté des enseignantes et enseignants de recourir à d'autres outils didactiques (Dehon et al., 2010).

Toutefois, j'ai observé, lors de mes stages en cinquième secondaire, que les manuels scolaires et les cahiers d'activités sont utilisés fréquemment comme matériel didactique. En outre, le matériel approuvé par le Bureau d'approbation du matériel didactique en univers social est constitué exclusivement de manuels scolaires (Gouvernement du Québec, 2017a). Cette utilisation fréquente de matériel didactique reste une tendance malgré le nombre de chercheurs voulant proposer une panoplie d'alternatives aux manuels scolaires dans l'enseignement de l'univers social. Par exemple, Éthier et al. (2014) présentent un recueil offrant de telles alternatives à l'aide de leurs collaborateurs.

Considérant les compétences disciplinaires à évaluer en Monde contemporain, ce travail cherche à savoir comment le curriculum, les manuels scolaires et les cahiers d'activités contribuent au développement de la pensée critique.

Pour ce faire, ce travail est divisé en cinq chapitres expliquant le déroulement de cette recherche. Ainsi, le premier chapitre traite de la problématique de la recherche. Plus spécifiquement, il présente le contexte du cours de Monde contemporain, le problème général et le problème spécifique. Le deuxième chapitre explicite les concepts centraux de ce travail : la pensée critique, le curriculum et le matériel didactique. Le troisième chapitre discute des choix méthodologiques de cette recherche en justifiant les indicateurs et le matériel retenus.

Le quatrième chapitre présente les données collectées afin d'offrir un portrait global préliminaire des résultats de recherche. Le cinquième chapitre s'intéresse aux retombées de cette recherche et discutera des constats qui se dégagent de mes résultats. Enfin, la conclusion rappelle le contexte et les principaux résultats de cette recherche. Cela permet de proposer de nouvelles avenues de recherche.

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

Le cours de Monde contemporain, implanté en 2009-2010, marque la fin d'une période importante de transformations du système scolaire québécois, une période ayant débuté avec le Renouveau pédagogique en 1997 (Gouvernement du Québec, 1997). Ce cours obligatoire est dédié aux élèves de cinquième secondaire, généralement âgés de 16 ou 17 ans. Depuis, le cours n'a pas subi de changements sauf en 2017 lorsque le ministère le fractionne en une version optionnelle de quatre unités (100 heures) et une version obligatoire à deux unités (50 heures) pour laisser place au nouveau cours obligatoire d'Éducation financière (Gouvernement du Québec, 2017c). Malgré ces changements, le PFEQ a toujours trois visées :

[A]mener les élèves à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent ; amener les élèves à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain ; préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale. (Gouvernement du Québec, 2017c, p. 1).

Depuis la restructuration du PFEQ, le contenu de formation obligatoire passe de cinq à trois thèmes : *Population, Richesse, et Tensions et Conflits* (Gouvernement du Québec, 2017c) réservant ainsi *Pouvoir et Environnement* pour la version optionnelle de 4 unités (Gouvernement du Québec, 2009). À travers ces thèmes, les trois visées doivent être évaluées selon le Cadre d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2011) et les deux compétences disciplinaires du PFEQ : « interpréter un problème du monde contemporain » et « prendre position sur un enjeu du monde contemporain » (Gouvernement du Québec, 2017c, p. 2). La première compétence de l'élève vise à mener des recherches pour saisir la complexité d'enjeux mondiaux tandis que la deuxième compétence vise à amener l'élève à agir comme citoyen responsable en prenant position de manière appuyée et raisonnée (Gouvernement du

Québec, 2017c). Cette recherche s'intéresse particulièrement à la deuxième compétence, mais également à certaines dimensions de la première compétence, puisque ces habiletés sont relatives à la pratique et au développement de la pensée critique des élèves.

1.1 Problème général

Certaines habiletés intellectuelles sont attendues des élèves afin de développer et d'exercer leurs compétences. Au secondaire, les élèves sont encore à l'étape du développement de la pensée critique. En effet, la pensée critique a recours notamment aux niveaux de pensée supérieurs de la taxonomie de Bloom, c'est-à-dire celle de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation (Bissonnette, 2019). Montrant bien l'importance de la pensée critique dans le domaine de l'univers social, dont le cours de Monde contemporain fait partie, Gagnon (2010) affirme que plusieurs auteurs « établissent un lien direct entre la pensée critique et la liberté, l'autonomie de penser et d'agir, l'exercice de sa citoyenneté ainsi que la bonne marche de la démocratie » (p. 161). Cette réalité est d'autant plus importante dans le cours de Monde contemporain considérant que les élèves sont à l'aube de la majorité.

Malgré cette tâche d'ampleur et malgré la longévité de plus de 10 ans du cours, peu de recherches ont été effectuées sur le cours de Monde contemporain, encore moins sur le matériel didactique utilisé en classe (Audigier et al., 2015). Lefrançois et Demers (2017) ont entrepris une analyse du cours dans le contexte d'enseigner et d'apprendre dans une perspective planétaire. Toutefois, ils offrent une opinion peu favorable du cours en disant qu'il « ne remplit pas les promesses de ses finalités énoncées, puisqu'il ne s'inscrit pas dans une perspective critique » (Lefrançois et Demers, 2017, p. 192). De plus, il importe de noter que le matériel approuvé par le Bureau d'approbation du matériel didactique date de 2009-

2010, l'année scolaire d'implantation du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2017a), ce qui indiquerait une certaine désuétude depuis les ajouts au curriculum formel dont le Cadre d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2011) et la Précision des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2017b).

De la sorte, la cohérence entre le contenu et les compétences du curriculum et le contenu des manuels et des cahiers scolaires n'a jamais été analysée. En fait, Jonnaert (2011) rapporte que Keeves décrit trois niveaux d'action du curriculum : 1) le curriculum prescrit, 2) le curriculum et les programmes enseignés, et 3) les apprentissages scolaires et leurs résultats. Keeves reconnaît que l'intention au niveau du curriculum prescrit ne se transpose pas automatiquement et linéairement, puisque chaque niveau est composé de différents acteurs (Jonnaert, 2011). Il faut alors continuellement se questionner sur la présence potentielle d'un curriculum caché qui peut se trouver dans chaque niveau susmentionné (Perrenoud, 1993). Il devient donc nécessaire de s'intéresser autant au matériel utilisé qu'aux pratiques effectives d'enseignement au regard de ce qui est prescrit par le cadre curriculaire (PFEQ, Cadre d'évaluation et Précision des apprentissages).

1.2 Problème spécifique

Cette recherche tient compte de plusieurs éléments qui peuvent aussi servir à justifier sa pertinence. En effet, il est important de noter sa synchronicité : il faut se questionner si elle est concordante avec l'actualité sociale. Le cours aborde des savoirs relatifs à l'actualité contemporaine mondiale. Ainsi, l'école devrait être un lieu de médiation où les élèves devraient être exposés aux enjeux dans leur globalité et leur complexité (Zakhartchouk, 2005). En fait, il faut déterminer si le curriculum prescrit implique également un curriculum

caché, c'est-à-dire une orientation qui n'est pas directement observable par les acteurs concernés (Perrenoud, 1993). Cela dit, considérant le décalage possible entre le contenu du curriculum et le contenu des manuels et des cahiers scolaires, il est étonnant qu'aucune recherche n'ait été effectuée pour analyser la transposition des compétences du curriculum dans les manuels et les cahiers. Enfin, les résultats de cette étude pourraient être pris en compte lors de la formation enseignante pour montrer les incohérences possibles entre les attentes curriculaires et le matériel didactique utilisé afin de mieux former à la pensée critique.

Comme mentionné plus tôt, les manuels et les cahiers scolaires sont des outils didactiques encore omniprésents dans la salle de classe où leur utilisation demeure intensive, c'est-à-dire de manière linéaire et continue durant l'année (Boutonnet, 2013). Il est donc important d'assurer que ceux-ci transposent adéquatement le contenu et les visées du curriculum afin de permettre aux élèves de développer les compétences attendues. Cette étude peut donc servir d'outil de conscientisation pour le personnel enseignant lors de leur choix du matériel didactique. Ainsi, ce mémoire contribuera à la communauté scientifique en entamant une recherche sur un objet peu étudié. Dès lors, ce travail cherche à combler cette lacune avec la question suivante : comment les manuels et les cahiers scolaires soutiennent-ils le développement de la pensée critique comme prescrit dans le curriculum de Monde contemporain ?

1.3 Objectifs de la recherche

Pour répondre à cette question, cette recherche se donne les trois objectifs suivants :

- (1) Élaborer un lexique d'opérations cognitives relié à la pensée critique pour le curriculum et le matériel didactique de Monde contemporain ;
- (2) Catégoriser les consignes trouvées dans le curriculum, les manuels et les cahiers scolaires selon les opérations cognitives identifiées ; et
- (3) Analyser la place des opérations cognitives relatives à la pensée critique selon le type de document (curriculum, manuel, cahier).

CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter la méthodologie de la recherche, il est important d'en établir ses fondements théoriques. De ce fait, le cadre théorique permet d'introduire les indicateurs retenus de l'étude afin de faciliter l'analyse du corpus retenu. Ainsi, les trois notions suivantes sont présentées : la pensée critique, le curriculum et le matériel didactique (manuel et cahier scolaire).

2.1 Pensée critique

Les origines du concept de la pensée critique peuvent dater de l'époque des philosophes grecs de l'Antiquité, où le concept est idéalisé par Socrate, Platon et Aristote (Glaser, 1985). Socrate, voulant que la pensée critique soit utilisée pour des raisons morales, contestait les raisonnements peu solides pour faire comprendre l'importance du raisonnement à partir de preuves fondées (Glaser, 1985). Aristote avait aussi le souci d'une pensée critique morale, c'est-à-dire que pour le philosophe, la pensée critique est essentielle au développement moral de la personne (Glaser, 1985). La pensée critique se définit théoriquement à travers le temps à l'aide de plusieurs philosophes connus tels que René Descartes, Immanuel Kant, John Locke, David Hume et bien plus encore.

En raison d'une longue histoire, plusieurs définitions existent de la pensée critique (Angelo, 1995 ; Bissonnette, 2019 ; Hunter, 2014). Glaser (1985), pour sa part, reprend une allocution de 1928 par Morris Raphael Cohen pour offrir une définition : la pensée critique nécessite le développement d'un esprit d'enquête et de liberté intellectuelle, un esprit de méfiance, un esprit de respect véritable envers des faits probants. Angelo (1995) préfère

reprendre une définition proposée par J. G. Kurtiss qui intègre des éléments de plusieurs définitions : l'exercice de la pensée critique est une enquête dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème pour arriver à une hypothèse ou à une conclusion à son sujet qui intègre toutes les informations disponibles et qui est donc justifié de manière convaincante. De plus, dans la pensée critique, les hypothèses sont remises en question, les opinions divergentes sont recherchées et l'enquête n'est pas biaisée en faveur d'un résultat particulier (Angelo, 1995).

Hunter (2014) explicite plutôt les éléments de la définition développée par Robert Ennis : la pensée critique est une pensée raisonnable et réfléchie qui vise à décider ce qu'il faut croire ou ce qu'il faut faire. Le principe de décider ce qu'il faut croire implique le raisonnement selon les faits, tandis que le principe de décider ce qu'il faut faire implique la pensée pratique ou la mise en action (Hunter, 2014). La pensée critique est une pensée raisonnable, parce qu'elle est régie par des méthodes ou des normes générales et parce qu'elle exige que nous ayons de bonnes raisons pour nos décisions (Hunter, 2014). La pensée critique est réfléchie, parce qu'elle implique d'examiner un problème sous plusieurs angles différents à la fois, et parce qu'elle exige parfois de réfléchir à la bonne méthode pour répondre ou résoudre un problème (Hunter, 2014). À partir de ces éléments qui constituent la définition de Ennis (2015) sur la pensée critique, ce dernier développe une liste de dispositions et d'habiletés, présentées dans le tableau 1, offrant ainsi une perspective plus pratique de la pensée critique. L'auteur précise que cette liste est proposée pour détailler les éléments de sa définition. De plus, même si ces dispositions et ces habiletés sont élaborées indépendamment, elles peuvent se chevaucher pour compléter la conception réfléchie de Ennis (2015).

Tableau 1

Les 12 dispositions et 18 habiletés d'un penseur critique selon Ennis (2015) (traduit par Bissonnette, 2019)

Dispositions : un penseur critique est disposé à	Habilités : le penseur critique a la capacité de
<ol style="list-style-type: none"> 1. chercher et proposer des affirmations claires ; 2. chercher et proposer des raisons claires ; 3. essayer de rester bien informé ; 4. utiliser des sources et des observations crédibles ; 5. observer l'entièreté des situations ; 6. garder à l'esprit la problématique fondamentale de la situation ; 7. être ouvert aux alternatives ; 8. être ouvert d'esprit ; 9. changer son opinion initiale quand les preuves sont suffisantes ; 10. chercher un maximum de précision ; 11. essayer de trouver la vérité dans la mesure du possible ; 12. user de leurs habiletés de penseurs critiques. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. se concentrer sur un objectif ; 2. analyser des arguments ; 3. demander des clarifications ; 4. comprendre et utiliser les graphiques et les mathématiques ; 5. juger de la crédibilité d'une source ; 6. observer et juger des rapports d'observation ; 7. utiliser leurs connaissances antérieures ; 8. déduire et juger des déductions ; 9. produire et juger les inférences inductives et des arguments ; 10. produire et juger les jugements de valeur ; 11. définir des termes ; 12. utiliser les homonymes adéquatement ; 13. juger des présomptions ; 14. faire des suppositions ; 15. repérer les raisonnements fallacieux ; 16. être conscients de leur propre conscience (ou métacognition) ; 17. classer les objets et concepts ; 18. comprendre les stratégies de rhétorique.

Selon Bissonnette (2019), la majorité des penseurs s'entendent pour dire que la pensée critique est considérée comme une pensée complexe de niveau supérieur. Par exemple, la taxonomie de Bloom (1956) intègre six niveaux de pensée allant de plus simple au plus complexe : 1) l'acquisition de connaissance ; 2) la compréhension ; 3) l'application ; 4) l'analyse ; 5) la synthèse et 6) l'évaluation.

Bissonnette (2019) explique que les trois derniers niveaux de pensée correspondent aux processus cognitifs nécessaires à la pensée critique. Selon Bloom (1956), le niveau d'analyse est la capacité d'identifier et de décortiquer tous les éléments d'un énoncé, de comprendre les relations entre les différents éléments et la structure organisationnelle de ces éléments. Ensuite, le niveau de synthèse est la capacité de produire des énoncés qui transmettent des idées efficacement, de produire un plan ou un ensemble d'opérations proposées et de développer des hypothèses ou des généralisations à partir de relations abstraites (Bloom, 1956). Finalement, le niveau d'évaluation est la capacité de juger la valeur de matériels ou de méthodes selon des critères ou des preuves qui peuvent être internes ou externes, qualitatives ou quantitatives (Bloom, 1956).

D'un point de vue plus relatif au domaine de l'éducation, Dewey a indiqué qu'il est important de susciter l'intérêt des élèves tout au long de leur parcours d'apprentissage afin de transformer leur curiosité en attitudes d'alerte, de prudence et de questionnement (Kuhn, 1999). En effet, Angelo (1995) appuie cette perspective en précisant qu'il y a certains procédés qu'il faut considérer pour assurer le développement de la pensée critique : les élèves doivent être engagés et motivés, doivent recevoir des rétroactions régulières et pertinentes, doivent pouvoir travailler en collaboration avec leurs collègues de classe ainsi qu'avec leur enseignant. De son côté, Kuhn (2008) propose même que la pensée critique, composée d'habiletés en matière de questionnement et d'argumentation, est la fondation sur laquelle repose l'éducation.

Pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves, il faut leur demander de critiquer, juger, transformer, décoder, créer et réaliser (The Critical Thinking Consortium, 2020a). Respectivement, les élèves doivent évaluer les qualités et les défauts

d'une position, prendre des décisions, bonifier leur argumentation à l'aide de nouvelles informations, justifier leurs décisions, formuler une argumentation et argumenter leurs points de vue (The Critical Thinking Consortium, 2020a).

Enfin, il importe de comprendre la définition de la pensée critique dans le contexte d'apprentissage de l'univers social. En effet, cette discipline est considérée par plusieurs comme étant partiellement responsable du développement de la pensée critique des élèves dès le primaire (Araújo-Oliveira, 2021). Dans ce domaine, la pensée historique est « la forme de pensée critique à développer chez les élèves, car elle permet de s'éloigner d'une simple mémorisation du contenu historique et géographique pour miser sur le développement des habiletés d'analyse et d'interprétation » (Monney, Duquette, Couture, et Boulay, 2020, p. 5). Le cours de Monde contemporain intègre principalement la géopolitique où une certaine distance critique est nécessaire pour comprendre les enjeux du monde actuel dans leur globalité et leur complexité (Lefrançois et Demers, 2017). Les élèves seront ensuite attendus à prendre position sur ces enjeux et à défendre leurs arguments (Lefrançois et Demers, 2017).

Ce projet analyse les opérations cognitives demandées aux élèves dans le cours de Monde contemporain pour voir si elles correspondent aux habiletés relatives à la pensée critique. Pour ce faire, il est important de comprendre que le développement de la pensée critique est primordial dans le domaine de l'univers social, puisqu'il contribue à l'apprentissage de la pratique de la citoyenneté et de la démocratie (Gagnon, Marie, et Bouchard, 2018). Pour le montrer, Gagnon et al. (2018) prennent en exemple le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté pour présenter des liens établis par le ministère entre la pensée critique et le domaine de l'univers social. S'inspirant de leur pratique, le tableau 2 reprend des opérations cognitives repérées dans les dimensions des deux compétences du

PFEQ de Monde contemporain (Gouvernement du Québec, 2017c) et le Cadre d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2011) ainsi que les opérations cognitives présentes dans la Précision des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2017b). Ce tableau 2 sert donc de ressource pour comprendre ce qui est attendu des élèves selon les exigences du ministère. Ces opérations correspondraient à différentes habiletés ou attitudes décrites pour la pensée critique par Ennis (2015), notamment l'argumentation, l'explication, l'expression d'une opinion fondée, l'identification d'actions, etc. Nous reviendrons dans le cadre méthodologique avec une grille d'analyse plus fine pour notre corpus.

Tableau 2

Opérations cognitives attendues par le curriculum

PFEQ (2017)	Cadre d'évaluation (2011)	Précision des apprentissages (2017)
<ul style="list-style-type: none"> • Appuyer sur des faits • Considérer • Débattre • Dégager l'influence des médias • Déterminer • Développer une argumentation • Envisager • Établir un plan d'action • Évaluer l'efficacité • Examiner • Fonder son opinion sur des faits • Identifier des actions adéquates • Indiquer des stratégies d'amélioration • S'interroger • Manifester une ouverture • Mettre en relation 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenter • Caractériser une réalité • Défendre • Déterminer des facteurs explicatifs, des conséquences • Établir des faits, des liens de causalité • Expliquer • Exprimer une opinion fondée • Mettre en relation • Situer dans le temps et l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire une réalité • Définir • Donner des caractéristiques • Indiquer des facteurs, des comparaisons, des conséquences, actions • Nommer • Situer dans le temps et l'espace

<ul style="list-style-type: none"> • Proposer • Reconnaître le traitement médiatique, les actions possibles • Relever divers points de vue, des pistes de solution • Tenir compte 		
---	--	--

2.2 Curriculum

À son origine, le terme curriculum provient du latin signifiant la « course de la vie » (Jonnaert, Ettayebi, et Defise, 2009, p. 18). Concrètement, Bobbit et Tyler sont considérés comme étant les pères du concept de curriculum dans le domaine de l'éducation (Jonnaert et al., 2009). Ces auteurs ont permis l'élaboration de ce concept pour se séparer du principe des programmes scolaires (Jonnaert et al., 2009). Toutefois, selon Jonnaert (2011), il y aurait plus d'une définition du terme curriculum. En effet, le courant anglo-saxon, notamment situé en Amérique du Nord, offre une définition distincte de curriculum.

[U]n plan d'action pédagogique, plus large qu'un programme d'études, se situant en amont de ces programmes, en précisant les finalités, mais sans s'y limiter, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, régissant le régime pédagogique et le régime linguistique, organisant la formation des enseignantes et enseignants, etc. (Jonnaert, 2011, p. 135).

Du côté franco-européen et contrairement aux Anglo-saxons, le curriculum est généralement synonyme de programmes d'études.

Perrenoud (1993) ajoute à ces définitions en présentant trois types de curriculums : le curriculum formel, le curriculum réel et le curriculum caché. En premier lieu, le curriculum formel peut référer au curriculum prescrit : un curriculum est prescrit lorsqu'il est mandat

auprès des agents éducatifs et un curriculum est formel lorsqu'il concerne « la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration » (Perrenoud, 1993, p. 63-64). Ce type de curriculum est celui qui est souhaité. En deuxième lieu, le curriculum réel est défini comme étant une « succession cohérente d'expériences formatrices » où ces expériences réfèrent aux « apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts, de techniques complexes » (Perrenoud, 1993, p. 66). En dernier lieu, le curriculum caché indique que l'école n'enseigne pas ce qui est présenté dans le curriculum prescrit : le curriculum caché peut être considéré comme outil de conformisme idéologique ou social, d'atteinte symbolique ou pour décerveler (Perrenoud, 1993). Le curriculum caché est possiblement causé par diverses raisons : l'ignorance des agents éducatifs, l'opacité du programme et l'implicité des mesures (Perrenoud, 1993).

Enfin, Jonnaert (2011) explique que Keeves offre une nuance aux définitions de Perrenoud : Keeves identifie le curriculum prescrit, le curriculum enseigné et le curriculum assimilé comme étant trois niveaux d'un mouvement curriculaire systématique. Le premier est développé par le cabinet du ministre de l'Éducation et par ses différents collaborateurs (professeurs d'université, conseillers pédagogiques, enseignants, etc.), le deuxième exécuté dans les écoles par les enseignants et par les maisons d'édition et le troisième concerne les apprenants (Jonnaert, 2011). Le tableau 3 qui suit, tiré du texte de Jonnaert (2011), résume bien ces niveaux décrits par Keeves.

En outre, Keeves explique que le mouvement entre ces trois niveaux curriculaire ne se fait pas automatiquement ni linéairement (Jonnaert, 2011). Au contraire, ce processus est complexe et rompu, puisque chaque niveau concerne différents acteurs qui ne communiquent

pas entre eux continuellement (Jonnaert, 2011). De la sorte, dans ce travail, il est pertinent d'évaluer la cohérence du développement de la pensée critique entre les deux premiers niveaux du mouvement curriculaire, c'est-à-dire du curriculum prescrit au curriculum enseigné dans les manuels et les cahiers scolaires.

Tableau 3

Depuis le curriculum officiel jusqu'à la salle de classe (Jonnaert, 2011, p. 138, Tableau 1)

À quel niveau du curriculum ?	Où ?	Qui ?	Quoi ?	Quels résultats ?
1. Niveau du curriculum prescrit (<i>Intended curriculum</i>)	1.1 Cabinet du ministre de l'éducation.	1.11 Conseillers techniques du cabinet du ministre de l'éducation.	1.12 Définissent les grandes orientations curriculaires.	1.13 Des finalités précisées dans un document cadre : le cadre d'orientation du curriculum.
	1.2 Ministères.	1.21 Fonctionnaires, techniciens spécialisés dans la rédaction de programmes d'études, inspecteurs, conseillers pédagogiques, spécialistes des domaines d'apprentissage, enseignants.	1.22 Analysent les finalités et les grandes orientations du curriculum. Recherchent leurs modalités de mise en œuvre dans le système éducatif. Conçoivent les programmes officiels en fonction des prescrits curriculaires. Définissent les modalités administratives de mise en œuvre de nouveaux programmes.	1.23 Contenus des apprentissages codifiés dans des programmes officiels et prescrits, diffusés dans le système éducatif. Textes définissant les politiques et les modalités de l'évaluation des apprentissages. Circulaires opérationnalisant la mise en œuvre des nouveaux programmes.
2. Niveau du curriculum et des programmes enseignés (<i>Achieved curriculum</i>)	2.1 Établissements scolaires, bureaux des enseignants et salles de classe.	2.11 Enseignants.	2.12 Analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension de ces orientations et du contenu des programmes.	2.13 Des contenus de programmes interprétés et transposés par les enseignants dans les salles de classe.
	2.2 Maisons d'édition et de conception de matériel didactique.	2.21 Éditeurs et auteurs des manuels scolaires, concepteurs du matériel didactique.	2.22 Analysent, interprètent et traduisent dans des manuels scolaires, des guides pédagogiques et du matériel didactique, les orientations curriculaires et les contenus des programmes.	2.23 Des manuels scolaires, des guides pédagogiques, des référentiels divers, du matériel didactique, etc.
3. Niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats (<i>Implemented curriculum</i>)	3.10 Salles de classe, espaces d'activités pour les apprenants.	3.11 Apprenants.	3.12 Construisent des connaissances et développent des compétences en fonction de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignants.	3.13 Des connaissances et des compétences construites par les élèves à partir d'éléments des programmes interprétés et sélectionnés par l'enseignant et les auteurs des manuels scolaires et du matériel didactique.

Bref, il importe de spécifier la définition retenue dans le cadre de ce mémoire. Le curriculum est compris au sens du curriculum prescrit décrit par Jonnaert (2011). Dans le cadre du cours de Monde contemporain, le curriculum est composé de trois documents distincts : le PFEQ, le Cadre d'évaluation et la Précision des apprentissages.

2.3 Matériel didactique : le manuel et le cahier scolaire

La didactique est notamment présentée comme étant « la matière d'étude d'un sous-domaine de l'anthropologie de la connaissance : soit l'anthropologie didactique de la connaissance » (Chevallard, 1991, p. 162). Toutefois, Chevallard (1991) soutient l'importance de tenir compte du concept des savoirs pour bonifier la définition de la didactique. L'importance disciplinaire a aussi été soulevée par d'autres auteurs : la didactique est fondée sur des « préoccupations disciplinaires spécifiques » (Barioni et Puozzo, 2014, p. 91).

Un matériel didactique serait donc tout matériel ou outil permettant la présentation ou la transmission de savoirs disciplinaires tout en intégrant les attentes du PFEQ. Un matériel didactique populaire demeure le manuel (Boutonnet, 2013 ; Éthier et al., 2014). Toutefois, il ne faut pas se limiter à cet outil. En effet, on peut intégrer les musées, le film, le théâtre, le récit d'histoire, les jeux vidéos, les encyclopédies virtuelles et bien plus encore comme matériel didactique (Éthier, Lefrançois, et Joly-Lavoie, 2018). De ce fait, il est pertinent de considérer le point de vue du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2023a) qui partage les divers champs du matériel didactique comme l'audiovisuel, le matériel imprimé et les technologies de l'information et de la communication. Le ministère mentionne qu'il est primordial que le matériel didactique respecte les contenus, les orientations, les compétences et les valeurs présentés dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2004).

En 2004, le Bureau d'approbation du matériel didactique a publié un document proposant six critères de sélection pour le matériel didactique impliquant une conception du

manuel : 1) fondée sur l'approche d'apprentissage par compétences ; 2) respecte les objectifs et le contenu du PFEQ ; 3) les évaluations proposées sont fondées sur l'approche d'apprentissage par compétences ; 4) les repères culturels sont pertinents tout en assurant leur qualité et tout en soutenant la qualité de la langue ; 5) assure l'exactitude du contenu en validant son objectivité et son actualité ; et 6) favorise l'apprentissage et l'enseignement des contenus (Gouvernement du Québec, 2004). Cette liste de critères est encore effective, en 2022, sur le site du ministère. Toutefois, il faut noter que seuls les manuels obtiennent cette approbation et pas les cahiers d'exercices ou de contenus. Or, plusieurs cahiers scolaires continuent d'être édités et réédités sans avoir reçu d'approbation ministérielle, car mis à jour régulièrement.

Dans une publication un peu plus récente, Gérard et Roegiers (2009b) explicitent les fonctions du manuel scolaire. En effet, selon les auteurs, le manuel scolaire a quatre fonctions principales : les fonctions reliées aux élèves et la variété des manuels possibles ainsi que les fonctions reliées aux enseignantes et enseignants et la variété des manuels possibles. En premier lieu, les fonctions reliées aux élèves incluent celles relatives à l'apprentissage et « les fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle » (Gérard et Roegiers, 2009b, p. 90). Pour l'apprentissage, les manuels permettraient le transfert des connaissances, le développement de compétences et de capacités, la consolidation d'acquis et l'évaluation d'acquis (Gérard et Roegiers, 2009b). Pour l'interface de la vie quotidienne avec la vie professionnelle, les manuels agissent comme aide d'intégration des acquis, comme outil de référence et comme éducation sociale et culturelle (Gérard et Roegiers, 2009b). En deuxième lieu, le manuel scolaire offre une variété d'activités aux élèves à l'aide de croisements entre les fonctions des manuels et les objets

d'apprentissage permettant une meilleure intégration de ceux-ci (Gérard et Roegiers, 2009b). De plus, le manuel peut être fermé, c'est-à-dire complet en soi, ou ouvert, c'est-à-dire utilisé comme outil de support à l'apprentissage. En troisième lieu, les fonctions reliées aux enseignantes et enseignants incluent l'accès aux informations scientifiques et générales, l'utilisation du manuel comme outil de formation pédagogique pour la discipline, l'utilisation du manuel comme outil d'apprentissage et de gestion des cours et l'utilisation du manuel comme outil d'évaluation des acquis (Gérard et Roegiers, 2009b). En dernier lieu, le manuel est aussi flexible pour l'utilisation de l'enseignant. Comme pour les élèves, le manuel de l'enseignant peut aussi être fermé ou ouvert (Gérard et Roegiers, 2009b). Précisément, il peut être utilisé comme plan d'enseignement linéaire suivi de près (fermé) ou être utilisé comme outil d'appui dans la planification (ouvert). Les manuels peuvent aussi varier en outils selon l'objectif : ils peuvent être centrés sur des informations scientifiques ou générales, sur la formation pédagogique, sur l'évaluation des acquis, sur des problématiques, etc. (Gérard et Roegiers, 2009b). Enfin, le manuel scolaire peut être spécifique selon le niveau scolaire : primaire, secondaire, collège ou universitaire (Gérard et Roegiers, 2009b).

Au Québec, l'utilisation de ces types de matériel didactique en sciences sociales occupe une place importante dans la salle de classe. Concrètement, Boutonnet (2013) cite une utilisation occupant 60 à 95 % du temps d'enseignement dans divers contextes internationaux. De cette observation, trois profils d'usage ont été relevés : (1) intensif visant un suivi linéaire de l'outil, notamment à des fins de mémorisation ; (2) extensif visant l'usage partiel et sélectif, notamment à des fins d'illustration et (3) critique visant la mise en perspective d'outil, notamment par la résolution de problèmes (Boutonnet, 2013). Le profil d'usage manifesté des manuels et des cahiers découle donc de l'intention visée par le

personnel enseignant. Lanoix et Moisan (2022) observent que les enseignants semblent se préoccuper principalement de la transmission et du cumul de connaissances afin d'assurer la réussite des élèves à l'examen du ministère de 4^e secondaire. Le curriculum prescrit du ministère influencerait les pratiques enseignantes quant à l'utilisation des manuels et des cahiers en salle de classe. De ce fait, selon leur étude, Lanoix et Moisan (2022) affirment qu'il n'y aurait pas de décalage entre le curriculum prescrit et les autres niveaux curriculaires. Toutefois, les auteurs spécifient que cette conclusion ne peut être faite que pour « les prescriptions ministérielles les plus proches de l'acquisition de connaissances et de méthodes simples » (p.65). Ainsi, aucune conclusion concrète ne peut être faite sur les méthodes plus complexes prescrites par le ministère qui découlerait du profil d'usage critique du matériel didactique.

Bref, les nombreuses fonctions énumérées de ce type de matériel didactique motivent d'autant plus cette recherche, puisque le contenu et les exercices présentés dans les manuels et les cahiers scolaires peuvent induire des pratiques enseignantes dépendantes des fonctions utilisées par les enseignantes et enseignants (Boutonnet, 2013).

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques pour effectuer cette recherche. Spécifiquement, ce chapitre est divisé en trois sections : la discussion méthodologique, le corpus retenu et les indicateurs soutenant l'analyse. En guise de conclusion pour ce chapitre, les considérations éthiques sont présentées.

3.1 Discussion méthodologique

Ce travail effectue une recherche qualitative documentaire s'inscrivant dans un paradigme interprétatif. Effectivement, cette recherche est interprétative, puisqu'elle cherche à comprendre comment le matériel didactique retenu contribue au développement de la pensée critique. L'analyse est de type didactique dans la mesure où l'objectif est d'analyser la structure et les contenus des manuels et des cahiers proposés par les maisons d'édition pour aborder les notions prescrites par le curriculum de Monde contemporain afin de comprendre l'intention pédagogique (Pingel, 2010). Autrement dit, cette recherche s'inscrit dans une philosophie herméneutique dans la mesure où la chercheuse reconnaît la présence d'une relation circulaire et constante entre l'objectivité et la subjectivité présentes dans les manuels scolaires (Nicholls, 2007). En effet, l'intention est de reconnaître la dimension subjective des interprétations présentées sur la réalité (Nicholls, 2007). Il est donc important de considérer le contenu des manuels et des cahiers scolaires, puisqu'ils sont le produit de vraies personnes ou groupes ayant des intérêts politiques, économiques ou sociaux (Apple, 1992). Cela pourrait alors conduire à une prise en compte variable des utilisateurs du matériel des dimensions relatives à la pensée critique dans les contenus ou les exercices proposés par le matériel didactique.

Dans les étapes de la recherche sur le matériel didactique décrites par Pingel (2010), ce dernier recommande d'évaluer la cohérence du contenu entre les niveaux curriculaires. C'est ce que souhaite réaliser ce mémoire, adhérant ainsi aux principes de la recherche sur le matériel didactique de Pingel.

Pour ce faire, la collecte et l'analyse des données ont été réalisées en trois étapes. Premièrement, comme l'indique le premier objectif de cette recherche, un lexique d'opérations cognitives relatives à la pensée critique a été élaboré à l'aide des auteurs présentés dans le cadre théorique. Ces opérations cognitives ont constitué des codes préliminaires pour procéder à un codage mixte (Van der Maren, 2004), c'est-à-dire en utilisant une grille de codage initiale qui s'est bonifiée au contact de notre corpus.

Deuxièmement, en respectant le deuxième objectif de cette recherche, nous avons codé les consignes présentes dans le curriculum, les manuels et les cahiers scolaires. Cela nous a conduit à ajouter ou éliminer des codes afin de nous adapter à la nature spécifique des données.

Troisièmement, comme il fallait analyser la présence des opérations cognitives selon le troisième objectif, nous avons remarqué un usage extensif de ressources documentaires par les consignes proposées dans le matériel didactique (cartes, tableaux, coupures de journaux, caricatures, etc.). Cet usage extensif n'étant pas explicite dans les définitions relatives à la pensée critique, nous avons pris l'initiative de l'intégrer, car ces ressources documentaires soutenaient tout de même des opérations cognitives relatives à la pensée critique.

3.2 Corpus retenu

Cette recherche analyse le contenu des manuels et des cahiers scolaires relatif au curriculum de Monde contemporain. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur partage une liste de matériel approuvé par le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD). Malgré la diversité de choix de manuels scolaires pour le cours de Monde contemporain, le BAMD n'a identifié que trois manuels de l'élève, datés de l'année de création du cours, sur sa liste de matériel approuvé (voir appendice A).

Nous avons également analysé les cahiers scolaires qui ne sont pas approuvés par le BAMD, mais qui sont publiés régulièrement par les maisons d'édition, ce qui indique un usage relativement important (voir appendice A). De plus, il faut particulièrement tenir compte des limites du manuel scolaire, puisqu'il peut être incohérent avec le curriculum prescrit, comme mentionné plus tôt (Jonnaert, 2011). Il importe de comprendre que cette étude cherche à analyser le contenu du matériel didactique pour évaluer sa cohérence avec celui du curriculum prescrit par le ministère. De ce fait, elle n'analyse pas l'usage du matériel découlant des pratiques d'enseignement ou de la compréhension du contenu par les élèves.

Spécifiquement, les exercices ou consignes proposés aux élèves seront analysés, car ils sont susceptibles de solliciter les opérations cognitives de la pensée critique. À la suite de l'élaboration du lexique d'opérations cognitives de la pensée critique, un objectif de la recherche est d'analyser la répartition des opérations cognitives relatives à la pensée critique dans trois sous-groupes du corpus : 1) le curriculum, 2) les manuels et 3) les cahiers scolaires. Notre approche de codage mixte (Van der Maren, 2004) nous permet d'identifier quel matériel didactique est propice au développement de la pensée critique. Ainsi, tous les

exercices ou consignes repérés dans le matériel didactique seront retenus, puisqu'ils permettront de catégoriser les verbes opérateurs selon le lexique élaboré.

Enfin, à titre de rappel, le nouveau format obligatoire du cours de Monde contemporain, c'est-à-dire celui à deux unités (50 heures), est divisé en trois thèmes soit *Population*, *Richesse*, ainsi que *Tensions et conflits* (Gouvernement du Québec, 2017c). Ces thèmes doivent soutenir l'évaluation de deux compétences disciplinaires, « interpréter un problème du monde contemporain » et « prendre position sur un enjeu du monde contemporain » (Gouvernement du Québec, 2017c, p. 2). Considérant l'ampleur de l'analyse, nous proposons d'analyser un seul des trois thèmes, ce qui constitue tout de même un corpus conséquent de 405 pages.

De plus, la deuxième compétence semble accorder une certaine importance au traitement médiatique dans l'exercice de la pensée critique, où une dimension y est même consacrée dans la deuxième compétence : « considérer le traitement médiatique de l'enjeu » (Gouvernement du Québec, 2017c, p. 16). Des trois thèmes proposés, celui ayant un traitement médiatique important récemment est celui de *Population*. En effet, la migration des Syriens, la migration des Ukrainiens, les conflits migratoires entre les États-Unis et le Mexique, l'intégration des immigrants dans le domaine du travail en contexte de pandémie et les opinions partagées sur ces situations font l'objet d'une couverture médiatique extensive et constituent également des enjeux électoraux. Ainsi, le thème de *Population* est choisi, puisqu'il semble le plus pertinent pour cette recherche dans la mesure où il soutiendrait l'exercice de la pensée critique des élèves.

3.3 Indicateurs retenus

Les indicateurs retenus de manière préliminaire pour cette recherche constitueront la base d'un lexique d'opérations cognitives relatives à la pensée critique. Le tableau 3 présenté dans le cadre théorique issu du PFEQ, du Cadre d'évaluation et de la Précision des apprentissages est donc modifié afin de rassembler et consolider en un seul tableau (tableau 4) les opérations cognitives prescrites par le curriculum.

Tableau 4

Opérations cognitives retenues reliées à la pensée critique dans le curriculum

<ul style="list-style-type: none"> • Appuyer sur des faits • Argumenter • Considérer • Débattre • Défendre • Définir • Dégager l'influence des médias • Déterminer • Développer une argumentation • Envisager • Établir un plan d'action • Établir des faits • Établir des liens de causalité • Évaluer l'efficacité • Expliquer 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer une opinion fondée • Examiner • Fonder son opinion sur des faits • Identifier des actions adéquates • Indiquer des stratégies d'amélioration • S'interroger • Manifester une ouverture d'esprit • Mettre en relation • Proposer • Reconnaître le traitement médiatique, les actions possibles • Relever divers points de vue • Relever des pistes de solution • Tenir compte
---	---

Ainsi, ces opérations cognitives ont constitué les codes préliminaires pour classer les exercices proposés aux élèves. En utilisant un codage mixte, cette liste a été ajustée afin de mieux répondre aux besoins de la collecte de données. Nous y reviendrons dans la première partie du chapitre suivant sur la présentation des résultats.

3.4 Considérations éthiques

Les sujets de cette étude sont évidemment le curriculum, les manuels scolaires et les cahiers d'exercices, cela nous libère donc des considérations éthiques pour les sujets humains.

Puisque cette recherche est du paradigme interprétatif ayant pour but de comprendre comment le matériel didactique contribue au développement de la pensée critique, il importe d'assurer la distance critique de la chercheuse. Ainsi, les critères de scientificité seront d'autant plus importants à considérer afin de recentrer la posture de la chercheuse. Pour toute recherche, il est important de respecter les critères de scientificité afin d'assurer la crédibilité et l'objectivité de la recherche.

Pour ce faire, il faut s'assurer de la validité interne, la validité externe et de la fiabilité des données. En premier lieu, la validité interne vise à « assurer la justesse et la pertinence du lien entre interprétations et observations empiriques » (Laperrière, 1997, p. 384). Ainsi, pour assurer la validité interne du lexique, ce dernier est appuyé par les sources scientifiques utilisées pour définir la pensée critique. En deuxième lieu, la validité externe d'une recherche se relie au caractère généralisable des résultats (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018 ; Laperrière, 1997). Il est important de comprendre que la validité externe fait l'objet d'un débat entre deux groupes : ceux soutenant la généralisation de résultats provenant d'une recherche qualitative et ceux ne soutenant pas la possibilité de généralisation (Laperrière, 1997). Les résultats de cette recherche ont la possibilité d'être généralisés puisque la pensée critique est un procédé cognitif utilisé dans plusieurs domaines de l'éducation et le manuel et les cahiers scolaires sont des matériels didactiques couramment utilisés. De ces faits, il est possible que les résultats se reproduisent dans d'autres domaines,

advenant que d'autres recherches soient faites sur le sujet. Du moins, la recherche peut servir à sensibiliser les enseignantes et enseignants sur les limites possibles des manuels et des cahiers scolaires.

De plus, il importe de mentionner que le codage mixte utilisé dans cette recherche peut causer un doute quant à l'objectivité de la chercheuse (Van der Maren, 2004). Ainsi, afin de contrer ce doute, la chercheuse a procédé à une analyse interjuge avec un professionnel du milieu secondaire ayant plus de 20 ans d'expérience, où l'accord était de 76 % (Fortin et Gagnon, 2016). Cela nous a permis d'affiner les définitions de notre livre de code et de procéder à un codage inverse (validation des unités de sens pour chaque code). Le codage a ensuite été validé par la direction du mémoire pour assurer la cohérence des codes et de leur sens attribué.

CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES DONNÉES

À la suite de la collecte des données, ces dernières ont été rassemblées en tableaux et en graphiques afin de faciliter leur analyse et d'appuyer visuellement la présentation des données. Ce chapitre se concentrera sur la présentation des données au regard des objectifs de la recherche.

Pour ce faire, il sera tout d'abord important d'explicitier des définitions des codes issus de notre lexique afin de mieux comprendre le contexte de la collecte des données. Après, un aperçu global des codes sera présenté pour ensuite faire une présentation plus détaillée des données, à l'aide de divers appuis visuels, selon la source d'où elles ont été collectées : le curriculum, les manuels et les cahiers d'activités. Les codes seront mentionnés en gras dans le texte pour les distinguer des citations directes en italique issues de notre corpus. Enfin, le code **Analyser un document** sera discuté davantage pour voir quels types de documents sont les plus utilisés par les éditeurs dans notre corpus. Cette présentation des données soutiendra l'analyse des données dans la perspective d'identifier les opérations cognitives contribuant le plus au développement de la pensée critique des élèves.

4.1 Lexique des opérations cognitives et définitions des codes

Avant de présenter les données, il importe d'établir les codes et la signification qui leur a été donnée. Au regard des deux premiers objectifs de la recherche, le tableau 5 ci-dessous offre les définitions retenues, à l'aide d'Ennis (2015), lors de la collecte des données et du processus de l'accord interjuges. En effet, nous avons dans un premier temps réalisé une analyse mixte (Van der Maren, 2004) à l'aide des catégories d'Ennis et des opérations

cognitives présentes dans le curriculum, comme présenté dans le cadre méthodologique au tableau 4. Cette grille préliminaire s'est avérée imprécise et nous avons dû revoir la signification des catégories afin de bien répartir les consignes. Nous avons procédé également à un codage inverse afin de vérifier la cohérence interne de chaque code et de valider leur signification.

Enfin, il est aussi important de spécifier que chaque consigne n'est codée qu'une seule fois. Ainsi, le nombre d'occurrences d'un code fait appel à une question ou consigne unique. Toutefois, quant au code **Analyser un document**, si la question rapporte à deux types de documents, les deux types de document seront identifiés.

Tableau 5

Définition des codes

Code	Définition
Analyser un document	L'élève analyse une carte, un tableau, un graphique, une image ou un autre type de document pour répondre à des questions.
Classer les objets et concepts	L'élève doit classer des concepts et des termes, souvent avec des catégories préétablies. De plus, l'élève pourrait être amené à faire une comparaison de ces concepts ou de ces termes selon des contextes, différentes échelles, différents lieux géographiques, etc.
Définir des termes	L'élève propose une définition d'un terme ou d'un concept. La forme de la définition peut être opérationnelle, un synonyme ou un résumé. Le but est de guider l'élève dans sa familiarisation avec le terme ou le concept en lui demandant de décrire des situations ou des contextes et en y imposant une signification.
Établir un plan d'action	L'élève doit réfléchir à des solutions pour résoudre un problème concret. Autrement dit, il doit identifier et hiérarchiser des actions possibles.

Faire des suppositions	L'élève doit considérer et raisonner à partir de prémisses ou d'hypothèses. Spécifiquement, une réponse unique n'est pas attendue. On demande à l'élève de partager son opinion sans toutefois la justifier.
Nommer ou repérer l'information	L'élève doit identifier une information qui est facilement repérable dans le manuel. La réponse peut se trouver à proximité de la question sur la même ou sur les pages qui la précèdent ou qui la suivent.
Produire et juger des arguments	L'élève doit prendre position, justifier sa réponse, s'appuyer sur des faits et expliquer les raisons pour lesquelles certains groupes entreprennent des actions. L'élève doit produire une explication, il doit souvent produire une argumentation.
Réfléchir sur sa démarche (métacognition)	L'élève doit conduire une réflexion sur ses pratiques afin d'en assurer la qualité. Ce processus métacognitif permettrait à l'élève d'améliorer ses démarches réflexives dès la prochaine occasion.

4.2 Présentation des codes

Le deuxième objectif de cette recherche est d'analyser les opérations cognitives sous-jacentes aux consignes ou questions proposées aux élèves dans les manuels et les cahiers d'activités tout en considérant les attentes prescrites dans le curriculum. Afin de répondre à cet objectif, trois documents ministériels qui composent le curriculum, trois manuels scolaires et trois cahiers d'activités, ont été retenus.

Ce corpus a révélé un total de 603 consignes qui ont été catégorisées sous huit codes. La figure 1 ci-dessous montre bien le nombre de consignes dans les cahiers, les manuels et le curriculum selon le code. Le plus grand nombre de consignes se trouvent dans les cahiers d'activités. En effet, ils représentent 42 % des données avec un total de 257 consignes codées. Les manuels suivent les cahiers de près en ce qui concerne le nombre de consignes codées : ils représentent 40 % des données pour un total de 289 codages. En dernier, le curriculum n'offre que 18 % des données en offrant 107 consignes.

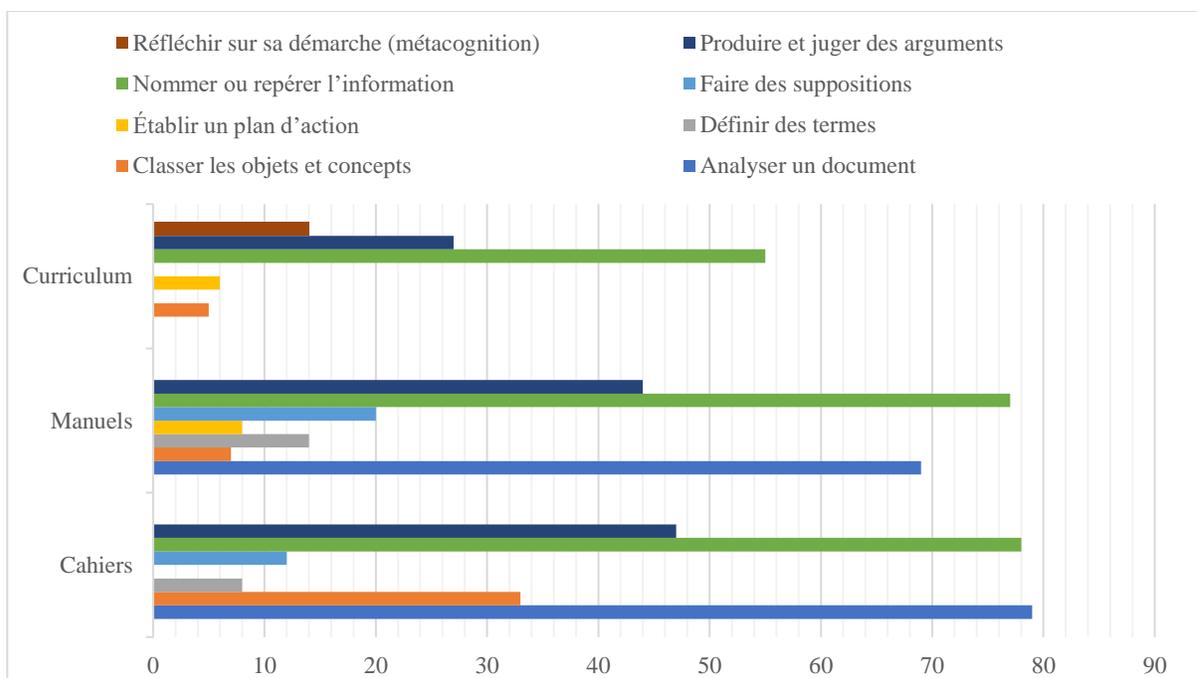


Figure 1. Nombre de codes selon le curriculum, les manuels et les cahiers.

Quoique ce graphique présente un portrait global pertinent de l'ensemble des données, il est primordial d'approfondir la présentation des données collectées afin de mieux comprendre la nature des opérations cognitives que les élèves doivent exécuter. Ainsi, les prochaines sections présenteront les données selon le curriculum, les manuels et les cahiers afin de répondre au troisième objectif.

4.2.1 Données collectées dans le curriculum

Tout d'abord, rappelons que le curriculum est composé de trois documents produits par le ministère de l'Éducation du Québec afin de prescrire les attentes pour le cours de Monde contemporain : le PFEQ, le Cadre d'évaluation, et la Précision des apprentissages. La figure 2 suivante illustre la répartition des codes selon ces trois documents curriculaires.

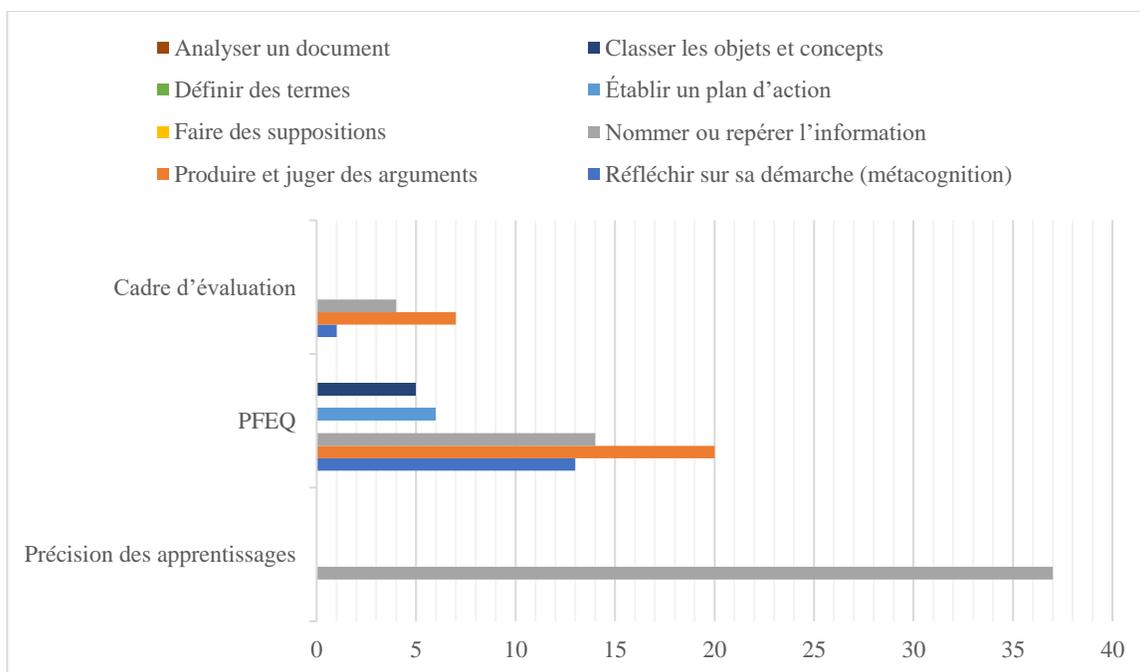


Figure 2. Les codes selon le document curriculaire.

Il est apparent que ce ne sont pas tous les codes qui sont représentés. En effet, même dans le PFEQ, le document curriculaire dans lequel se trouvent le plus d'occurrences, seulement cinq des huit codes ont été utilisés : **Classer les objets et concepts**, **Établir un plan d'action**, **Nommer ou repérer l'information**, **Produire et juger des arguments** ainsi que **Réfléchir sur sa démarche (métacognition)**.

En premier lieu, 12 des 107 consignes du curriculum ont été repérées dans le Cadre d'évaluation (CE), dont la majorité, c'est-à-dire sept consignes, ont été catégorisées sous le code **Produire et juger des arguments** comme la consigne « *exprimer une opinion fondée* » (CE, p. 4). Ensuite, quatre consignes ont été catégorisées sous le code **Nommer ou repérer l'information**. Un exemple d'une telle consigne est celui de « *situer dans le temps et dans l'espace* » (CE, p. 4). Enfin, une seule action a été mise sous le code **Réfléchir sur sa**

démarche (métacognition) : celle « *d'utiliser des connaissances de manière appropriée* » (CE, p. 4).

En deuxième lieu, 58 consignes ont été codées dans le PFEQ. De ces consignes, il y en a 20, comme celle de « prendre position sur un enjeu du monde contemporain » (PFEQ, p. 2), qui se trouvent sous le code **Produire et juger des arguments**. Après, tout comme le Cadre d'évaluation, le deuxième code en nombre d'occurrences (n=14) est celui de **Nommer ou repérer l'information**. Une consigne du PFEQ sous ce code est celle « *d'identifier des acteurs* » (p. 11). Suivi de près, 13 consignes ont été retenues sous le code **Réfléchir sur sa démarche (métacognition)**. Un exemple est celui de « *s'interroger sur ce que la démarche a permis d'apprendre sur le problème* » (p. 12). De plus, le PFEQ suggère, à six reprises seulement, d'**Établir un plan d'action**. Il s'agit du seul document curriculaire qui en fait la mention. Un exemple d'une telle consigne serait celui « *d'identifier des instances auprès desquelles des actions peuvent être amorcées* » (p. 5). Enfin, cinq consignes se trouvent sous le code **Classer les objets et concepts** comme celle « *d'établir des convergences et des divergences entre ces points de vue* » (p. 16).

En dernier lieu, la Précision des apprentissages (PDA) offre 37 consignes, qui se trouvent toutes sous le même code : **Nommer ou repérer l'information**. Quelques consignes qui y ont été repérées sont « *situer, sur une carte du monde, les grands foyers de population : Asie de l'Est et du Sud-Est, Asie du Sud, Europe, nord-est des États-Unis, Golfe de Guinée, sud-est du Brésil* » (p. 7) et « *donner des caractéristiques démographiques des populations des pays développés (ex. : baisse du taux de natalité, vieillissement de la population, migration internationale en hausse)* » (p. 7).

4.2.2 Données collectées dans les manuels

Les manuels scolaires sont présentés en premier, puisque ceux-ci, au contraire des cahiers d'activités, sont approuvés par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2017a). Ainsi, les manuels devraient, en principe selon les critères d'approbation, souscrire aux attentes prescrites dans le curriculum.

Comme mentionné plus tôt, trois manuels ont été retenus pour cette recherche : *Enjeux*, *Immédiat* et *Mondes*. La figure 3 montre la répartition selon les manuels scolaires.

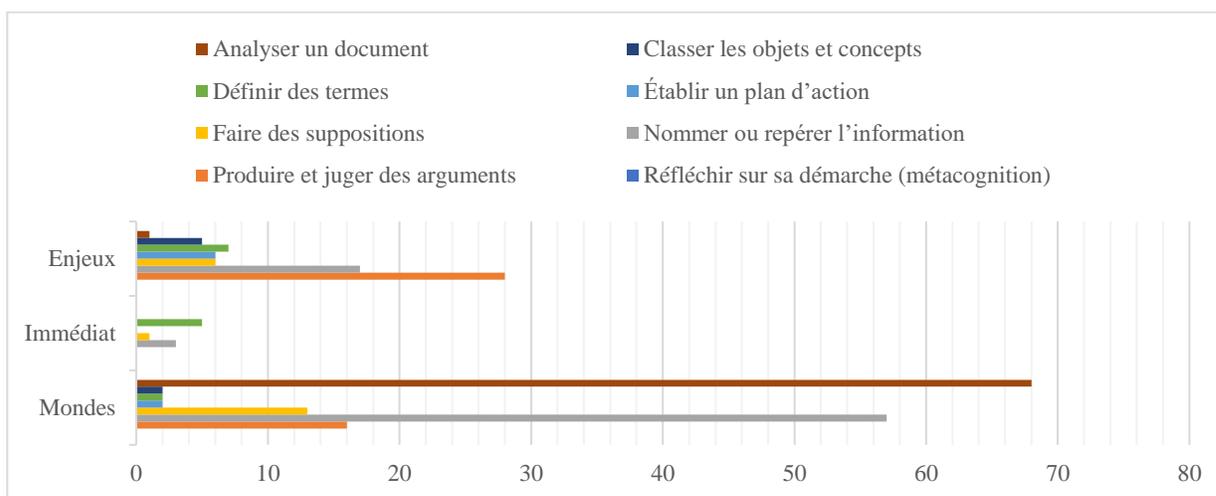


Figure 3. Les codes selon les manuels scolaires.

Encore une fois, tous les codes n'ont pas été utilisés : aucune consigne des manuels n'a été retenue sous le code **Réfléchir sur sa démarche (métacognition)**. Toutefois, les sept autres codes ont aidé à répartir les consignes.

En premier lieu, le manuel *Enjeux* (ME) représente 70 des 239 occurrences dans les manuels scolaires. De ces consignes, il y en a 28 qui se trouvent sous le code **Produire et juger des arguments**, comme celle qui demande aux élèves d'expliquer « *pourquoi l'immigration est si importante sur le plan économique pour certains pays comme les*

Émirats arabes unis » (p. 93). Ensuite, 17 consignes sont classées sous le code **Nommer ou repérer l'information**. Une de ces consignes est celle de nommer « *quels sont les cinq pays qui accueillent le plus grand nombre d'immigrants* » (p. 77). Après, le code **Définir des termes** a été relevé sept fois. Par exemple, ils devaient expliquer « *ce qu'est un migrant politique* » (p. 87). Suivi de près, six consignes ont été codées sous **Établir un plan d'action** et six consignes sous **Faire des suppositions**. Par exemple, les élèves doivent établir un plan d'action d'une campagne de financement où les fonds devront être versés à un organisme appuyant des réfugiés (p. 129). Pour faire une supposition, les élèves sont appelés à répondre, par exemple, à la question suivante : « *Selon vous, peut-on limiter l'accès des migrants aux grandes villes ?* » (p. 101). Ailleurs, ce manuel ne demande de **Classer les objets et concepts** que cinq fois comme lorsque les élèves doivent faire « *un tableau comparatif en fonction des critères de sélection* » (p. 77). Enfin, les élèves n'ont eu à **Analyser un document** qu'une seule fois : « *Trouvez trois caricatures traitant de l'immigration ou des accommodements raisonnables [et expliquez] [q]uelle image des communautés culturelles [véhiculent] ces caricatures.* » (p. 121).

En deuxième lieu, le manuel *Immédiat* (MI) n'a relevé que neuf consignes : cinq sous le code **Définir des termes**, trois sous le code **Nommer ou repérer l'information** et un sous le code **Faire des suppositions**. Par exemple, pour définir un terme, les élèves sont appelés à expliquer « *en quoi consiste l'urbanisation* » (p. 98). Ailleurs, pour le deuxième code mentionné, les élèves doivent, dans une instance, identifier une ville qui fait les manchettes « *pour la rapidité de son développement* » (p. 98). Enfin, pour faire une supposition, les élèves doivent répondre à la question suivante : « *Selon vous, quel lien y a-t-il entre la migration et la culture ?* » (p. 98).

En dernier lieu, le manuel *Mondes* (MM) contribue à un total de 160 consignes. Ce manuel est celui qui offre le plus de données. Dans ce manuel, les élèves sont le plus souvent appelés à **Analyser un document**. Une de ces 68 consignes exige des élèves de repérer « *les principales origines et destinations des migrants à l'aide de la carte de la page 84 du manuel* » (MM, p. 146). Aussi, les élèves doivent **Nommer ou repérer l'information** à 57 reprises. Parmi une de ces consignes, ils doivent indiquer « *quelles sont les régions du monde les plus peuplées* » (p. 81). Dès lors, le nombre de consignes par code diminue de manière significative. En effet, le manuel n'interpelle les élèves de **Produire et juger des arguments** que 16 fois. Par exemple, les élèves doivent justifier leur réponse lorsqu'ils répondent à la question « *Doit-on imposer des limites à l'apport culturel des immigrants ?* » (p. 125). Ailleurs, les élèves doivent **Faire des suppositions** 13 fois, comme lorsqu'ils doivent répondre à la question suivante : « *Selon vous, en quoi cette loi sud-africaine est-elle discriminatoire ?* » (p. 117). Enfin, les jeunes sont consignés de **Classer les objets et concepts, Définir des termes** et **Établir un plan d'action** deux fois pour chaque code. Des exemples pour ces codes se trouvent ci-après, respectivement : les élèves doivent établir les différences entre un demandeur d'asile et un réfugié (p. 89), expliquer en quoi consistent les politiques d'immigration des pays industrialisés (p. 102) ainsi que mettre sur pied un programme d'activités visant à faciliter l'intégration des migrants par l'emploi (p. 149).

4.2.3 Données collectées dans les cahiers

Les cahiers d'activités sont présentés après les manuels scolaires, puisqu'ils ne sont pas approuvés par le ministère. Autrement dit, les cahiers retenus, *CEC*, *Immédiat* et *Mondes*, ont été sélectionnés par convenance puisqu'ils étaient facilement accessibles. La figure 4 illustre la répartition des codes selon le cahier d'activité. Il faut noter que puisque les cahiers

ne sont pas approuvés, ils ne sont pas obligés de souscrire aux attentes prescrites par le ministère dans le curriculum. Cela dit, certains de ces cahiers portent un badge « Conforme à la Précision des apprentissages » sans que celui-ci n'ait une valeur reconnue par le ministère. Ce badge n'est donc qu'un artifice de vente même si les cahiers sont réellement conformes aux attentes du ministère.

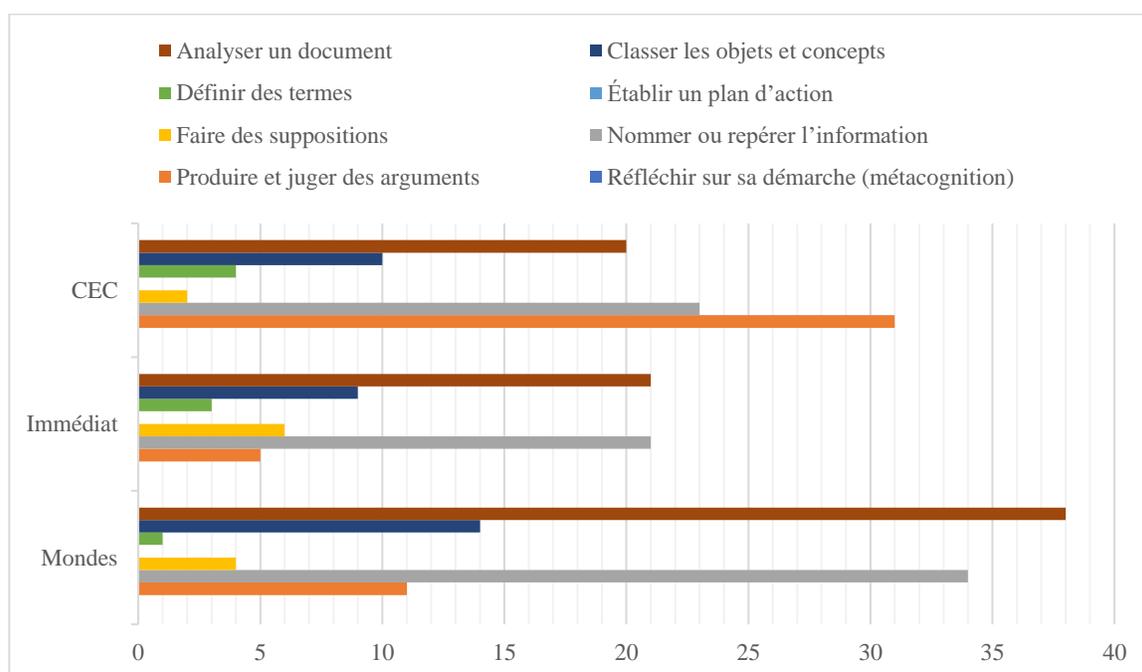


Figure 4. Les codes selon les cahiers d'activités.

La tendance se maintient : quelques codes ne sont pas toujours utilisés. Tout comme les manuels, aucune consigne n'a été catégorisée sous le code **Réfléchir sur sa démarche (métacognition)**. Aussi, les cahiers ne semblent pas exiger des élèves d'**Établir un plan d'action**.

En premier lieu, le cahier *CEC* (CC) a relevé 90 des 257 consignes identifiées dans les cahiers d'activités. Le code le plus important dans ce cahier, avec 31 consignes, est celui de **Produire et juger des arguments**. Dans une instance, les élèves doivent expliquer les

raisons pour lesquelles « *les immigrants s'établissent surtout dans les régions urbaines* » (CC, p. 51). Ensuite, les élèves sont appelés à **Nommer ou repérer l'information** à 23 reprises. Par exemple, les élèves doivent « *nomme[r] quatre pays qui subissent l'exode de leurs diplômés* » (CC, p. 80). Dans une manière presque aussi importante, à 20 reprises, le cahier demande aux élèves d'**Analyser un document** comme lorsqu'ils doivent donner « *un effet de l'exode rural au XIX^e siècle à partir de l'illustration 2.6 de la page 56* » (CC, p. 58). Aussi, 10 consignes du cahier se trouvent sous le code **Classer les objets et concepts**. Pour exécuter une telle consigne, les élèves doivent, par exemple, associer les « *caractéristiques des politiques de migration avec les groupes de pays qui les appliquent* » (CC, p. 87). De manière moins importante, les élèves doivent **Définir des termes** à quatre reprises dont celui de « *solde migratoire* » (CC, p. 67). Enfin, les élèves ne doivent **Faire des suppositions** que deux fois. Par exemple, ils doivent répondre à la question « *[d']après vous, quelle perception ont les Québécois des immigrants externes ?* » (CC, p. 51).

En deuxième lieu, le cahier *Immédiat* (CI) offre un total de 65 données. Deux codes semblent avoir un poids également important dans ce cahier avec 21 consignes chacun : **Analyser un document** et **Nommer ou repérer l'information**. Pour le premier code s'y retrouvent des consignes parmi lesquelles les élèves sont demandés à expliquer la signification d'une caricature (CI, p. 38). Parmi celles pour le deuxième code s'y trouve la suivante : « *Nommez les six foyers de population les plus importants du monde.* » (CI, p. 38). Le prochain code le plus important est celui de **Classer les objets et concepts** qui comprend neuf consignes, comme celle où les élèves doivent encercler les caractéristiques qui décrivent l'Égypte (CI, p. 37). Ensuite, le code **Faire des suppositions** est composé de six données. Par exemple, ce type de consigne demande aux élèves de répondre à la question suivante :

« *Selon vous, quels éléments peuvent limiter la croissance de la population mondiale ?* » (CI, p. 11). Aussi, cinq consignes se trouvent sous le code **Produire et juger des arguments**. Dans une instance de consigne, les élèves doivent expliquer la raison pour laquelle les « *migrants se tourneront vers la clandestinité* » (CI, p. 27). Enfin, le code comprenant le moins de consignes, avec seulement trois, est celui de **Définir des termes**. Un exemple de consigne sous ce code est celui où les élèves doivent expliquer le concept de « *fuite des cerveaux* » (CI, p. 21).

En dernier lieu, 102 consignes ont été repérées dans le cahier *Mondes* (CM). Parmi celles-ci, il y en a 38 qui se trouvent sous le code **Analyser un document** comme celle où les élèves sont appelés à observer une carte et répondre à la question suivante : « *Quelle réalité des mouvements migratoires ce document exprime-t-il ?* » (CM, p. 51). Un autre code qui semble aussi important est celui de **Nommer ou repérer l'information** qui inclut 34 consignes comme celle où les élèves doivent identifier « *[q]uelle tranche de la population migrante est en constante progression* » (CM, p. 49). Ensuite, avec nettement moins de consignes, c'est-à-dire avec 14, est le code **Classer les objets et concepts**. Un exemple de consigne pour ce code dans ce cahier est celui qui demande aux élèves d'identifier le « *type de migrant [qui] correspond [à] chacun des énoncés* » (CM, p. 53). Suivi de près, avec 11 données, se trouve le code **Produire et juger des arguments**. Dans une instance, les élèves doivent expliquer les raisons pour lesquelles « *l'intégration économique des immigrants est souvent difficile* » (CM, p. 70). Ailleurs, quatre consignes ont été codées sous **Faire des suppositions**. Un exemple de supposition à réaliser est d'expliquer « *en quoi l'assimilation et le multiculturalisme s'opposent comme politiques d'intégration* » (CM, p. 60). Enfin, il n'y a eu qu'une consigne classée sous le code **Définir des termes** :

« Remplissez une fiche d'identité pour chacune des trois catégories de migrants. » (CM, p. 48).

4.3 Usages des documents dans le matériel didactique

Comme mentionné plus tôt, une présentation plus détaillée du code **Analyser un document** est nécessaire pour mieux comprendre la nature du code. En effet, il s'agit du deuxième code le plus utilisé dans cette recherche. Pour cette raison, une attention particulière a été portée sur ce code et sur sa complexité afin de mieux se situer au regard de la pensée critique. Ce code est plus complexe, puisqu'il fait référence à plusieurs types de documents à analyser : des articles de journaux, des caricatures, des cartes, des graphiques, des images, des tableaux et des textes encadrés. Certaines consignes exigent même l'analyse de deux documents ou plus. Ainsi, afin de tracer un portrait plus exact de ce code et d'assurer la cohérence de l'analyse, seul un document mentionné dans une consigne a été codé. Cela signifie que plusieurs documents d'illustrations ou qui sont référencés dans le texte descriptif du manuel ou du cahier ne figurent pas dans notre analyse. La figure 5 montre les types de documents codés selon le matériel didactique (manuel, cahier, curriculum).

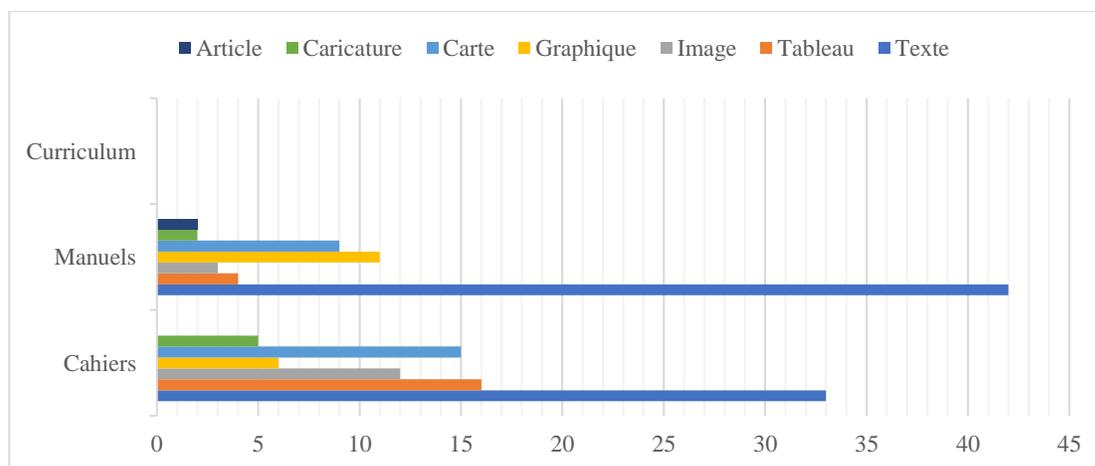


Figure 5. Les types de documents codés selon le matériel didactique.

Avant d'en faire l'analyse, il faut préciser la différence entre les articles et les textes comme types de document. Les articles sont présentés sous forme de coupures de journaux tandis que les textes sont des paragraphes encadrés ajoutant des précisions au texte principal. Au total, 160 documents doivent être analysés par les élèves dans les cahiers et les manuels retenus dans cette recherche. Comme l'indique le graphique ci-dessus, aucune donnée n'a été repérée dans le curriculum pour ce code. Aussi, il importe de noter que 73 documents sont visés par des consignes dans les manuels, tandis que 87 documents le sont dans les cahiers. Ainsi, les cahiers offrent légèrement plus de documents que les manuels, représentant 54 % des données.

Selon la figure, le type document qui semble le plus utilisé, autant dans les manuels que dans les cahiers, est le texte encadré. Ces consignes auraient pu être également placées sous le code **Nommer ou repérer l'information**, mais rappelons qu'il a été décidé préalablement au début de cette recherche que chaque consigne n'allait être codée qu'une seule fois. Ainsi, puisque ces consignes faisaient référence explicitement à un texte particulier qui ne faisait pas partie de la trame narrative générale du matériel didactique, elles ont été placées sous le code **Analyser un document**. Autrement dit, il s'agit d'un texte encadré ou mis en évidence qui est directement référencé dans la consigne analysée. Quant au code **Nommer ou repérer l'information**, la réponse à la question se trouve dans le texte général sans que son emplacement soit spécifié.

Quoique le graphique ci-dessus offre un portrait important et intéressant de ce code, il n'en reste qu'un portrait global. Ainsi, il est pertinent d'en faire une présentation plus approfondie pour chaque type de matériel didactique, tout comme la présentation des données générale qui a été effectuée plus tôt.

4.3.1 Types de documents identifiés dans les manuels

Malgré le fait que moins de documents se trouvent dans les manuels, ces derniers en offrent tout de même une variété à analyser. En effet, tous les types de documents se trouvent dans les manuels. La figure 6 illustre la répartition des types de documents utilisés dans les trois manuels retenus dans notre échantillon.

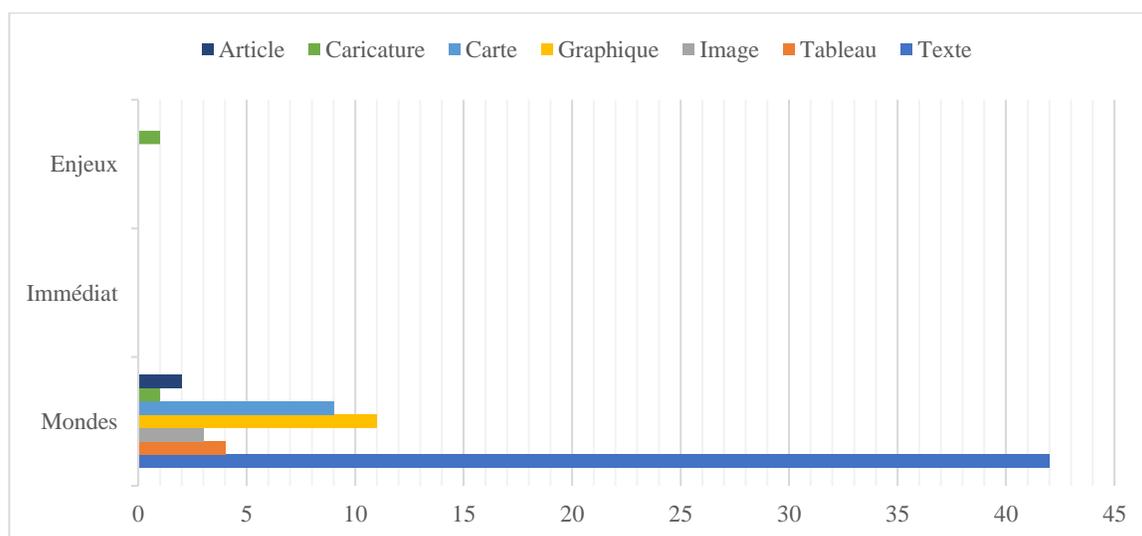


Figure 6. Les types de documents codés dans les manuels.

La plupart des documents identifiés dans les manuels, c'est-à-dire tous les documents sauf un, ont été repérés dans le manuel *Mondes*. En effet, 72 des 73 documents s'y trouvent, en accordant un grand poids aux textes encadrés. Plus précisément, il y a 42 textes encadrés dans ce manuel, représentant 58 % des documents de celui-ci. Par exemple, des consignes demandaient aux élèves d'interpréter les positions des auteurs d'une série de textes encadrés (MM, p. 126). Ensuite, les graphiques représentent le deuxième type de document le plus important avec 11 occurrences, suivi de près par les cartes avec neuf instances. Par exemple, en regardant un graphique, les élèves devaient identifier les facteurs qui expliquent le vieillissement de la population en 2050 (MM, p. 81). Pour analyser une carte, les élèves

devaient la comparer avec un autre qui portait sur l'immigration entre 1830 et 1914 afin d'indiquer le ou les changements observables à propos des origines et des destinations des migrants (MM, p. 146). Enfin, peu d'importance est accordée aux tableaux (n=4), aux images (n=3), aux articles (n=2) et aux caricatures (n=1).

Quant au manuel *Enjeux*, un seul document s'y trouve : une caricature. Par ailleurs, aucun document n'est visé par une consigne dans le manuel *Immédiat*. Ainsi, les manuels n'ont pas tendance à se référer aux documents lorsqu'ils donnent des consignes aux élèves, à l'exception du manuel *Mondes*.

4.3.2 Types de documents identifiés dans les cahiers

Tout comme les manuels, les cahiers offrent une variété de types de document à analyser : sept types s'y trouvent. La figure 7 montre donc ces types de document selon les cahiers retenus dans notre échantillon.

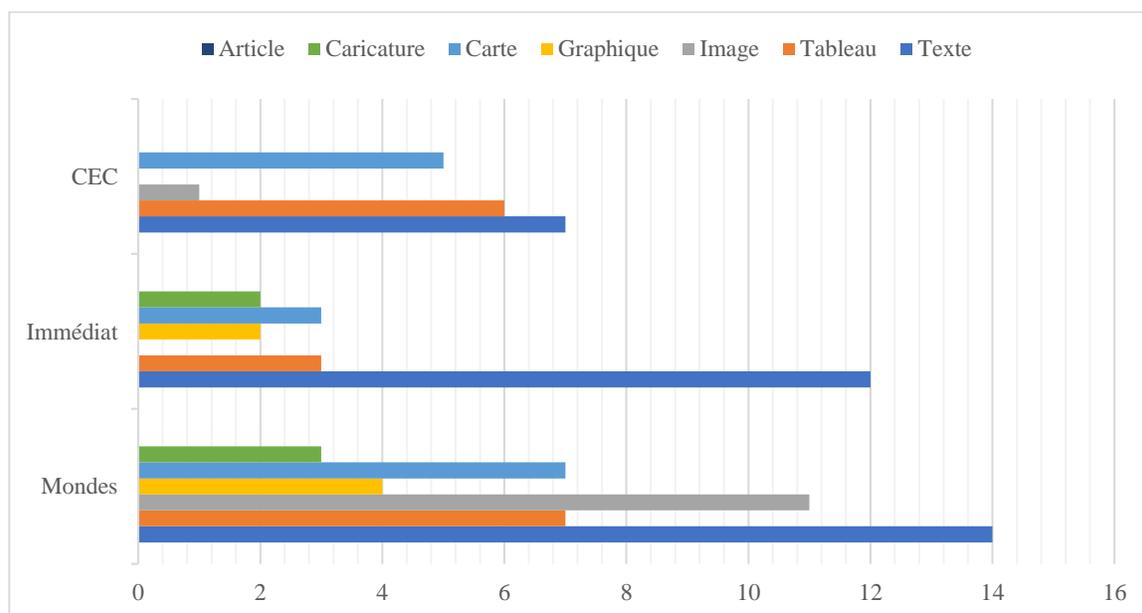


Figure 7. Les types de documents codés dans les cahiers.

Selon la figure ci-dessus, la distribution du nombre de documents semble mieux répartie entre les cahiers comparativement aux manuels. Toutefois, le cahier *Mondes* comprend nettement plus de documents que les deux autres cahiers. En effet, il comprend 46 documents, représentant 53 % de ceux repérés dans les cahiers. Comme le manuel du même nom, les textes encadrés occupent une place plus importante que les autres types de document : 14 textes s'y trouvent. Un exemple de consigne qui fait référence à un texte encadré est la suivante : « *De quel concept ce document traite-t-il ?* » (CM, p. 51). D'une importance presque égale, 11 images doivent être analysées. Par exemple, les élèves devaient révéler ce qui était représenté dans une image (CM, p. 56). Suivis de près, sept cartes et sept tableaux ont été consignés. Un exemple de consigne pour analyser une carte est la suivante : « En quoi les pays du golfe Persique se distinguent-ils des autres principales régions d'immigration ? » (CM, p. 47). Pour les tableaux, les élèves doivent, par exemple, décrire les principales différences démographiques entre les pays développés et les pays en développement, selon les données présentées (CM, p. 45). Enfin, les graphiques et les caricatures ont été repérés quatre et trois fois respectivement.

Quant au cahier *Immédiat*, ce dernier englobe 22 documents et le plus fréquent est encore une fois le texte encadré avec 12 occurrences. Un exemple de celles-ci est lorsque les élèves doivent surligner les problèmes rencontrés par la ville du Caire dans une série de quatre textes encadrés (CI, p. 37). Ce type de document a un très grand poids comparativement aux autres, puisque seulement trois cartes et tableaux ainsi que seulement deux caricature et graphiques ont été repérés.

Enfin, dans le cahier *CEC*, une place plus équilibrée est accordée aux textes encadrés, aux tableaux et aux cartes respectivement notés sept, six et cinq fois. Un exemple de

consigne qui exige d'analyser un texte encadré est celui où les élèves doivent lire un extrait et ensuite regrouper l'information dans un tableau pour montrer les conséquences de la migration énoncées par les auteurs (CC, p. 73). De plus, le cahier comprend aussi une seule image à analyser.

Bref, dans ce chapitre, nous avons explicité le processus de collecte des données et les résultats qui en découlent. Cet exercice a donc permis de répondre aux deux premiers objectifs visés par cette recherche. Afin de répondre au dernier objectif, il faut aller au-delà de la présentation des données pour en faire une analyse approfondie, en tirer des tendances et bien répondre à la question qui dirige cette recherche. Ainsi, le prochain chapitre présente cette analyse et en tire des conclusions.

CHAPITRE V - ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNÉES

Ce chapitre aura pour objectif de donner un sens aux résultats présentés dans le chapitre précédent. Tout d'abord, trois constats tirés des résultats seront présentés. Ensuite, en se basant sur ces constats, une réponse à la question de recherche sera offerte. Enfin, des recommandations seront formulées pour aider à combler les lacunes identifiées lors de la présentation des constats.

5.1 Constats

Dans ce chapitre, nous présenterons trois constats relatifs aux résultats de notre recherche. Le premier analysera les incohérences dans les attentes du ministère. Ensuite, le deuxième constat discutera des attentes du curriculum qui ne sont pas transposées dans les manuels et les cahiers scolaires. Enfin, les différences entre les manuels et les cahiers seront discutées, mettant ainsi en lumière l'importance accordée au repérage d'information.

5.1.1 Incohérences du ministère dans ses attentes relatives au curriculum de Monde contemporain

Dans un premier temps, cette recherche permet de constater que le ministère n'est pas cohérent dans ses différents documents curriculaires quant à la présentation de ses attentes du curriculum de Monde contemporain. Le problème de cohérence entre les différents documents composant le curriculum n'est pas nouveau (Commission des programmes d'études, 1998). En effet, ce problème a été perçu lorsque la Commission des programmes d'études (1998) a étudié l'état de la réforme des années 1980. La Commission a déterminé que les différents éléments qui composent le curriculum ont été élaborés par différents groupes de travail, ce qui crée une dissonance dans les attentes. Jonnaert (2011) explique

bien ce phénomène en disant que lorsque différents acteurs élaborent les éléments centraux du curriculum, les documents ne sont conséquemment pas homogènes et ne transposent pas les attentes logiquement. Ainsi, un travail nécessitant une certaine objectivité de ses auteurs sera affecté par les besoins et les finalités de ceux-ci puisque les différents auteurs sociaux travaillent en silos et n'ont pas la même vision (El Euch et Martineau, 2017). Dans ce contexte, le PFEQ, la Précision des apprentissages et le Cadre d'évaluation n'ont pas été conçus en même temps ni avec les mêmes finalités. En effet, le PFEQ vise le développement de compétences des élèves, la Précision des apprentissages vise à identifier les connaissances essentielles à mobiliser afin d'appuyer les enseignants dans la planification et le Cadre d'évaluation vise à établir des critères d'évaluation de la mobilisation de ces connaissances essentielles (Gouvernement du Québec, 2011, 2017b, 2017c). Ces différentes finalités nous semblent générer des incohérences dans les attentes curriculaires qui se transposent également dans le matériel didactique.

En effet, selon la collecte de données, le PFEQ s'attend à ce que l'élève classe des objets et des concepts, établisse des plans d'action, repère de l'information, produise et juge des arguments, et exerce une métacognition (Gouvernement du Québec, 2017c). Le Cadre d'évaluation ne souhaite que le repérage d'information, la production ou le jugement d'arguments et la métacognition (Gouvernement du Québec, 2011). Enfin, la Précision des apprentissages ne retient que le repérage d'information comme opération cognitive (Gouvernement du Québec, 2017b). Quoique le Cadre d'évaluation et la Précision des apprentissages sont des documents qui appuient le PFEQ afin de compléter le curriculum, s'ils n'amènent pas l'enseignant à planifier les apprentissages ou à évaluer les connaissances

tels que présentés dans le PFEQ, les attentes du curriculum ne peuvent être cohérentes entre les composantes qui le constituent.

Lefrançois et Demers (2017) parlent davantage de l'incohérence des attentes du ministère quant au cours de Monde contemporain lui-même. En effet, le ministère inclut le développement de la pensée critique comme finalité centrale telle qu'indiquée dans une des compétences du PFEQ : « prendre position sur un enjeu du monde contemporain » (Gouvernement du Québec, 2017c, p. 2). Toutefois, les enjeux abordés par le cours stimulent moins l'exercice de la pensée critique que la « résolution de problème » (Lefrançois et Demers, 2017, p. 192). Ainsi, le curriculum a le potentiel de permettre aux élèves de développer leur pensée critique, mais le manque de cohérence ainsi que le manque d'opérations intellectuelles, d'expertise ou de démarches d'enquête associées à la discipline géographique ou géopolitique, des disciplines essentielles au cours de Monde contemporain, ne permettent pas de réaliser ses finalités (Lefrançois et Demers, 2017).

5.1.2 Transposition improbable des attentes du curriculum dans les manuels et les cahiers

Les résultats de cette recherche semblent indiquer qu'il n'y a pas de transposition directe des attentes du curriculum dans les manuels et les cahiers scolaires. Comme présenté dans le chapitre précédent, le curriculum exige cinq types d'opérations cognitives relatives à l'exercice de la pensée critique : le classement d'objets et de concepts, l'élaboration d'un plan d'action, le repérage d'information, la production ou le jugement d'arguments et la métacognition. De ces opérations cognitives, deux ne se trouvent que peu ou, même, pas du tout dans le chapitre analysé du matériel didactique choisi.

En effet, le manuel *Enjeux* est le seul matériel incluant une consigne qui demande aux élèves d'établir un plan d'action, ce qui implique d'identifier un problème et de trouver des solutions concrètes. Aussi, aucun manuel ou cahier ne permet aux élèves de réfléchir sur sa démarche, c'est-à-dire qu'ils ne proposent pas de démarche métacognitive afin d'évaluer leurs pratiques réflexives.

Par ailleurs, le matériel didactique analysé ajoute trois nouvelles opérations cognitives à celles identifiées dans le curriculum : l'analyse d'un document, la définition de termes et la formulation de suppositions. Il importe de noter que ces trois opérations cognitives occupent une place très importante dans les manuels et les cahiers. Toutefois, l'opération cognitive du repérage d'information, laquelle est prédominante dans le curriculum, notamment dans la Précision des apprentissages, se trouve également de manière importante dans les manuels et les cahiers. Il est vrai que ce type d'opération cognitive est nécessaire, puisqu'elle permet l'acquisition de nouvelles connaissances qui, en retour, est une condition à l'exercice de la pensée critique (Wineburg et Schneider, 2010). Toutefois, cette opération cognitive ne devrait pas être aussi prépondérante. L'acquisition de connaissances ne signifie pas automatiquement l'usage de celles-ci dans une perspective critique (Wineburg et Schneider, 2010).

Rappelons qu'il y a trois niveaux curriculaires selon Jonnaert (2011) : l'élaboration du curriculum jusqu'à la mise en pratique dans la salle de classe, facilitée par le soutien de manuels et de cahiers scolaires. Ainsi, si les acteurs d'un seul niveau curriculaire ne peuvent pas assurer la cohérence des attentes, il nous semble improbable que leur transposition dans les manuels et les cahiers scolaires se fasse efficacement. Nous avons montré que la Précision des apprentissages ne considère que le repérage d'information comme opération

cognitive, ce qui peut expliquer la raison pour laquelle cette opération cognitive est aussi dominante dans le matériel didactique, notamment les cahiers d'exercices. En outre, seuls les manuels sont approuvés par le ministère (2017a) et datent de 2009 et 2010, c'est-à-dire avant la publication du Cadre d'évaluation (2011) et de la Précision des apprentissages (2017a). Ainsi, il nous semble improbable que les manuels approuvés par le ministère transposent efficacement les attentes globales du curriculum.

Il faut aussi comprendre que les maisons d'édition ont la liberté de produire du matériel didactique selon leur vision (Gérard et Roegiers, 2009a). Effectivement, sans direction précise, les éditeurs peuvent s'approprier le contenu de curriculum et le présenter selon les besoins du marché identifiés (Vargas, 2006). Autrement dit, le matériel didactique produit par les maisons d'édition peut effectuer une transposition didactique tout en considérant la concurrence et les besoins du marché (Vargas, 2006). Il peut donc y avoir une distorsion de la transposition didactique, dans la mesure où les opérations cognitives du matériel didactique ne sont pas nécessairement conformes aux intentions du curriculum (Gérard et Roegiers, 2009b).

5.1.3 Les manuels et les cahiers, une approche différente, mais pour une même fin

Plusieurs différences observées entre les manuels et les cahiers indiquent que ces deux types de ressources didactiques ont une mise en forme très divergente. En général, les cahiers avaient plus de consignes que les manuels à l'exception du manuel *Mondes* qui composait plus de 50 % des consignes identifiées dans les manuels, c'est-à-dire 160 consignes. Ce manuel ainsi que le manuel *Enjeux* ont repris quatre des cinq types d'opérations cognitives du curriculum : tous les types à l'exception de la métacognition. Ces deux manuels sont les deux seuls parmi le corpus de ressources didactiques sélectionnées à

proposer des instances d'élaboration d'un plan d'action. De son côté, le manuel *Immédiat* ne donne que neuf consignes, alors son poids est négligeable.

Quant aux cahiers, ils ne tiennent compte que de trois des cinq types d'opérations cognitives mentionnés dans le curriculum : la classification d'objets et de concepts, le repérage d'information, et la production et le jugement d'arguments. Précisément, les cahiers n'ont pas considéré l'élaboration de plans d'action et la métacognition. Aussi, il faut mentionner qu'une grande importance est accordée au repérage d'information et à l'analyse de documents. En effet, ces deux codes représentent plus de 61 % de ceux soulevés dans les cahiers. Toutefois, il importe de noter que le cahier CEC est le seul à avoir un code qui surpasse les deux susmentionnés : celui qui demande aux élèves de produire ou de juger des arguments. De ce fait, les consignes relatives à la production ou au jugement d'arguments qui sont dans le cahier CEC représentent plus de 65 % des occurrences de l'ensemble des cahiers.

D'ailleurs, une autre différence non négligeable entre les deux ressources didactiques est celle mentionnée plus tôt où seuls les manuels sont approuvés par le ministère (Gouvernement du Québec, 2017a). Ainsi, on peut déduire qu'ils sont plus conformes aux attentes du curriculum, malgré le peu de consignes offertes pour certaines opérations cognitives. Cependant, même cet endossement n'a aucune valeur officielle, puisque le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) n'exige la conformité qu'avec le PFEQ, comme indiqué dans le critère suivant : « [a]déquation du traitement des contenus d'apprentissage avec les orientations et les éléments prescrits du Programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 4). De ce fait, les cahiers ne correspondent pas aux critères du BAMD. Aussi, rappelons que les cahiers affirment régulièrement qu'ils sont

conformes à la Précision des apprentissages, un document publié bien après la publication de l'Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique du BAMD (2004), la publication des ensembles didactiques approuvés pour le cours de Monde contemporain (2017a) et l'implantation du cours (2009). Ce fait révèle alors deux problèmes. En premier lieu, les critères d'approbation du BAMD sont désuets puisqu'ils ne considèrent pas les autres éléments composant le curriculum qui ont été ajoutés depuis 2004, comme la Précision des apprentissages et le Cadre d'évaluation. En deuxième lieu, la Précision des apprentissages ne comporte que des consignes qui reflètent l'opération cognitive relative au repérage d'information. Ainsi, on peut déduire que les cahiers accordent une si grande importance à ce type d'opération cognitive, puisqu'ils ne se conforment qu'à la Précision des apprentissages.

D'après les observations partagées ci-dessus, il nous semble que pour l'instant, les manuels et les cahiers scolaires ne peuvent être utilisés que comme instruments de transmission de connaissances, notamment par la prédominance du repérage, et accompagnant l'élève de manière restrictive dans son apprentissage (Boutonnet, 2013 ; Gérard et Roegiers, 2009b ; Moisan et Saussez, 2019). En effet, l'utilité principale de ces ressources didactiques est le repérage d'information (Jadouille, 2015). En fait, ce code représente plus 30 % des codes trouvés dans le corpus retenu.

Ce fait est aussi appuyé par l'utilisation importante du code **Analyser un document**. Il s'agit d'un code plus complexe, puisqu'il comprend divers types de document pouvant être analysés : les articles de journaux, les caricatures, les cartes, les graphiques, les images, les tableaux et les textes encadrés. Malgré la diversité des types, la moitié des consignes qui y sont codées font référence à un texte encadré. Ces consignes auraient pu être également

placées sous le code **Nommer ou repérer l'information**, mais afin d'assurer la cohérence du codage, nous avons décidé au début de cette recherche que chaque consigne n'allait être codée qu'une seule fois. Ainsi, le code **Analyser un document** ajoute à l'importance accordée au repérage d'information.

Plusieurs recherches dans le domaine de la géographie scolaire montrent que la majorité des élèves maîtrise bien les habiletés d'identification et de description sans toutefois être en mesure de mobiliser ces habiletés vers un raisonnement prospectif (Hertig, 2018). Le raisonnement prospectif est une dimension du modèle de compétence systémique développé par Mehren, Rempfler, Buchholz, Hartig, et Ulrich-Riedhammer (2018) où les élèves sont attendus à avoir la capacité d'agir et de proposer des solutions aux enjeux aperçus dans un objectif prévisionnel (Hertig, 2018). Le raisonnement prospectif nécessite l'exercice de la pensée critique, puisqu'il mobilise plusieurs des mêmes habiletés que ce dernier procédé cognitif : pratiquer une métacognition, établir un plan d'action, faire des suppositions et produire des arguments (Mehren et al., 2018). Selon Hertig (2018), l'incapacité des élèves de mobiliser leurs habiletés d'identification et de description vers un raisonnement prospectif « est révélateur du fait que les démarches didactiques favorisant le raisonnement prospectif sont souvent négligées [...], ou du moins ne sont pas travaillées de manière suffisamment explicite » (p.103). Le matériel didactique sélectionné ne peut être utilisé que pour des fins d'acquisition d'habiletés de base, laissant de côté les habiletés plus complexes.

En bref, selon les constats élaborés dans ce chapitre, trois éléments peuvent expliquer le poids de cette opération cognitive comparativement aux autres. Tout d'abord, les cahiers affirment leur conformité à la Précision des apprentissages. Ainsi, si elles ne suivent aucune autre référence directrice, comme le PFEQ et le Cadre d'évaluation, afin de contrer la

concurrence, les maisons d'édition auront de la difficulté à accorder un poids égal aux autres opérations cognitives (Vargas, 2006). Ensuite, les maisons d'édition ont la liberté de produire un matériel didactique conforme à leur vision, sans toutefois négliger la concurrence (Gérard et Roegiers, 2009a ; Vargas, 2006). Le produit final peut alors être conçu selon les besoins du marché au lieu de viser à satisfaire les attentes globales du curriculum (Gérard et Roegiers, 2009a, 2009b ; Vargas, 2006). Enfin, considérant toujours le principe de satisfaire aux besoins du marché, les maisons d'édition peuvent produire ces ressources dans l'attente que celles-ci soient utilisées comme matériel didactique d'appui et non comme matériel didactique principal, notamment en ce qui concerne les manuels scolaires (Boutonnet, 2013 ; Jadouille, 2015), mettant en doute la qualité réelle du produit.

L'importance accordée au repérage d'information dans les ressources didactiques est une pratique principalement liée à la définition d'un mode d'usage « coverage style » de la typologie de Zahorik (1991) ne nécessitant qu'un faible niveau taxonomique et exerçant peu des opérations complexes liées à la pensée critique (Boutonnet, 2013 ; Jadouille, 2015). En conséquence, les élèves sont pris dans le champ cognitif du savoir-redire spécifiquement sur des particuliers, des classes, des relations et des structures (Gérard et Roegiers, 2009b). Il faut donc se demander, comme le fait Gérard et Roegiers (2009b), si ces ressources didactiques, représentant les savoirs à enseigner, ne trahissent pas la nature des savoirs savants et surtout les démarches réflexives qui génèrent ces savoirs (Lefrançois et Demers, 2017).

5.2 Réponse à la question de recherche

Tout d'abord, il importe de rappeler la question de recherche : comment les manuels et les cahiers scolaires soutiennent-ils le développement de la pensée critique comme prescrit

dans le curriculum de Monde contemporain ? Cette recherche montre que les manuels scolaires et les cahiers d'activités analysés ne semblent pas suffisamment soutenir le développement de la pensée critique, puisqu'ils ne contiennent pas assez de consignes variées exerçant l'ensemble des habiletés relatives à la pensée critique. Précisément, l'importance accordée au repérage d'information affecte grandement la qualité de ces ressources didactiques quant au développement de la pensée critique.

Parmi les 18 habiletés d'un penseur critique, telles qu'identifiées par Ennis (2015), aucune d'entre elles ne fait référence explicitement au repérage d'information. Cette opération cognitive ne serait pas propice ou suffisante au développement de la pensée critique. De plus, ces ressources didactiques ne comportent pas assez de consignes recourant au questionnement ou à l'argumentation, des habiletés nécessaires d'un penseur critique selon Kuhn (2008). À titre de rappel, Wineburg et Schneider (2010) identifient le repérage d'information comme étant l'opération cognitive permettant l'acquisition de connaissances. Cette acquisition est le premier niveau de pensée identifié dans la taxonomie de Bloom (1956). De ce fait, il nous semble raisonnable d'affirmer que cette opération cognitive ne soit pas suffisante pour soutenir adéquatement le développement complet de la pensée critique (Bloom, 1956 ; Wineburg et Schneider, 2010).

D'un point de vue plus didactique, le cours de Monde contemporain se fonde sur les savoirs disciplinaires de la géographie et de la géopolitique (Lefrançois et Demers, 2017). En effet, selon le curriculum, les élèves sont interpellés à « interpréter le monde à partir d'une perspective planétaire » (Lefrançois et Demers, 2017, p. 179). Malheureusement, ce domaine fait souvent l'objet d'énoncés absolutistes (Adu, Adu, et Ige, 2020 ; Kim, 2019). Plus précisément, les méthodes, les théories, les concepts et les modèles de la géographie sont

souvent perçus comme étant des vérités absolues au lieu d'être compris comme des éléments partiels et contextualisés de la réalité (Kim, 2019). Sinon, le monde serait interprété à partir de réalités préexistantes qui ne correspondent pas aux enjeux réels et complexes (Kim, 2019). Ainsi, afin d'assurer l'exercice de la pensée critique, il faut encourager l'utilisation de la pensée déconstructive qui permettrait à l'élève de comprendre les enjeux du monde dans leur globalité et leur complexité (Adu et al., 2020 ; Kim, 2019 ; Lefrançois et Demers, 2017). Encore une fois, le repérage d'information et son importance dans le matériel didactique retenu ne laissent pas la place aux habiletés nécessaires à la pensée critique. À titre de rappel, 65 à 90 % du temps en salle de classe est attribué à l'utilisation de ces ressources didactiques (Boutonnet, 2013). Si la majorité de ce temps est centré sur le repérage d'informations, il faut se demander si assez de temps est alloué aux opérations cognitives propices au développement de la pensée critique.

5.3 Recommandations

Afin de réaliser le potentiel du cours de Monde contemporain à développer la pensée critique, quelques recommandations seront proposées. Concrètement, ces recommandations seront faites à l'intention du ministère, des maisons d'édition et des enseignants. Ces recommandations sont des retombées concrètes pour le milieu de l'éducation et s'appuient sur les niveaux curriculaires identifiés par Jonnaert (2011).

5.3.1 Recommandations générales

Tout d'abord, il importe que chaque intervenant privilégie une variété d'opérations cognitives. Cette recherche a mis en évidence que le repérage d'information occupe une place trop importante dans les ressources didactiques sélectionnées. Le développement de la

pensée critique profiterait d'une présence accrue d'autres opérations comme l'élaboration de plans d'action, la production ou le jugement d'arguments, la métacognition et la formulation de suppositions.

Cette suggestion est pertinente pour le ministère, puisque seul le PFEQ semble intégrer une variété d'opérations parmi les documents curriculaires. Les deux autres documents ont des lacunes en matière de variété, notamment en ce qui concerne la Précision des apprentissages. Cette considération aiderait le ministère à remplir les promesses indiquées dans le PFEQ (Lefrançois et Demers, 2017).

Quant aux maisons d'édition, elles devraient aussi offrir des ressources didactiques comprenant une plus grande variété d'opérations cognitives. Bien qu'elles doivent tenir compte des besoins du marché, elles devraient aussi mieux intégrer les intentions du curriculum afin d'assurer la qualité et l'utilisation à long terme de leurs produits (Gérard et Roegiers, 2009a, 2009b).

Enfin, il est de la responsabilité de l'enseignant d'assurer un apprentissage plus complet pour les élèves. Si leur matériel didactique principal n'offre pas la variété d'opérations cognitives requises pour développer la pensée critique, ils doivent chercher à compléter cet outil. Plusieurs ressources en ligne peuvent les aider dans cette démarche. À première vue, le site du « Critical Thinking Consortium » (contenu aussi disponible en français), « Civic Online Reasoning » et « Foundation for Critical Thinking » semblent offrir des outils ainsi que des trucs et astuces pour développer la pensée critique (Civic Online Reasoning, 2022 ; The Critical Thinking Consortium, 2020b; The Foundation for Critical Thinking, 2019). Toutefois, nous reconnaissons également que la tâche enseignante est ardue et que plusieurs contraintes mènent à des pratiques transmissives qui ne correspondent pas

non plus aux finalités du corps enseignant (Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011 ; Moisan et Saussez, 2019). Nos suggestions ne visent pas à dénigrer le travail des enseignantes et enseignants, mais bien à les soutenir dans leur profession.

5.3.2 Recommandations au ministère

Dans un premier temps, cette recherche a mis en lumière le manque de cohérence entre les différents documents composant le curriculum. Pour y remédier, il est fondamental que le ministère révise la Précision des apprentissages et le Cadre d'évaluation afin qu'ils soient mieux alignés avec les attentes du PFEQ. Le manque flagrant de variété d'opérations cognitives intégrées dans la Précision des apprentissages pose un vrai problème pour le corps enseignant qui doit mettre en pratique les visées du curriculum, mais aussi pour les maisons d'édition qui conçoivent et publient du matériel didactique. Sinon, il y aura une cassure dans la transposition didactique (Jonnaert, 2011). Aussi, il y aura toujours le risque que les savoirs enseignés trahissent les attentes du curriculum (Gérard et Roegiers, 2009b).

Ensuite, le ministère doit revoir la liste de ressources didactiques approuvées, puisqu'elle n'a pas été révisée depuis l'année d'implantation du cours. Considérant le fait que la Précision des apprentissages et le Cadre d'évaluation ont été publiés quelques années après l'année d'implantation du cours, il y a un doute réel quant à la fiabilité de ces ressources didactiques envers les attentes globales actuelles du curriculum.

Enfin, puisque la pensée critique est un processus cognitif complexe et intégral au cours de Monde contemporain, le ministère devrait soutenir la formation continue et élaborer des lignes directrices dédiées aux enseignants afin de les guider dans les ressources et activités didactiques à choisir. Tous les enseignants ne savent pas quelles opérations

cognitives doivent être intégrées à l'enseignement pour contribuer au développement de la pensée critique (Wineburg et Schneider, 2010). Ces lignes directrices seraient une ressource optionnelle disponible au besoin afin de guider les enseignants novices dans ces choix, leur donner divers moyens pour intégrer une variété d'opérations cognitives dans leurs pratiques d'enseignement et les aider à aller au-delà du manuel scolaire ou du cahier d'activités.

5.3.3 Recommandations aux maisons d'édition

En premier lieu, les maisons d'édition doivent aller au-delà de la Précision des apprentissages. En effet, elles devraient considérer les attentes présentées dans l'ensemble des documents composant le curriculum. De ce fait, elles auront une vision plus globale des intentions du curriculum et pourront conséquemment redistribuer le poids accordé aux différentes opérations cognitives.

En deuxième lieu, il peut être attendu que ces ressources didactiques soient utilisées comme un outil d'accompagnement dans les pratiques d'enseignement, mais la réalité démontre que ces types de ressources didactiques occupent encore une grande place dans la salle de classe (Boutonnet, 2013 ; Éthier et al., 2014 ; Jadouille, 2015). Ainsi, les maisons d'édition devraient trouver une fonction complémentaire à leurs produits que celle de la transmission de connaissances (Gérard et Roegiers, 2009b). Si les maisons d'édition veulent occuper une place aussi importante dans la salle de classe tout en contribuant au développement de la pensée critique, il faudrait que leurs produits se donnent plutôt la « fonction de développement de capacités et de compétences » selon la typologie de Gérard et Roegiers (2009b, p. 85). Selon les auteurs, les ressources didactiques ayant cette fonction donneront davantage l'occasion aux élèves « [d']identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer » (Gérard et Roegiers, 2009b, p. 85).

En troisième lieu, les maisons d'édition devraient éviter de donner autant d'importance au repérage d'information. Lefrançois et Demers (2017) affirment que le cours de Monde contemporain a le potentiel de contribuer au développement de la pensée critique des élèves si les thèmes sont abordés par des questions socialement vives incitant « l'analyse des risques, l'analyse des modalités de gouvernance économique et politique ; le raisonnement sur les prises de décision et les choix d'actions » (Simonneaux et Simonneaux, 2011, p. 158 dans Lefrançois et Demers, 2017). Ainsi, les maisons d'édition devraient profiter d'une révision du curriculum par le ministère pour produire de nouvelles ressources didactiques qui intégreront des questions socialement vives permettant le développement de la pensée critique.

5.3.4 Recommandations au personnel enseignant

Les enseignants ont la responsabilité d'assurer un enseignement de qualité et complet. Pour ce faire, ils doivent choisir des ressources didactiques adéquates comprenant diverses activités qui intègrent une grande variété d'opérations cognitives. L'utilisation principale d'une seule ressource didactique n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage complet (Audigier et al., 2015 ; Éthier et al., 2014 ; Éthier et al., 2018). Les enseignants peuvent profiter d'une panoplie de ressources variées telles que les œuvres d'art, le théâtre, les films, les jeux vidéos, les récits d'histoire, les musées et bien plus encore (Éthier et al., 2014 ; Éthier et al., 2018). En utilisant une variété de ressources, les enseignants auront plus de facilité à intégrer diverses opérations cognitives et des questions socialement vives ainsi qu'à pratiquer une différenciation pédagogique. Cependant, nous reconnaissons que cette variété de ressources n'est pas toujours accessible et nécessite un travail de planification supplémentaire. Le travail enseignant est complexe et leur responsabilité dans le

développement de compétences et d'habiletés cognitives est également tributaire de conditions de travail adéquates notamment par une offre variée de formation continue, le dégagement d'heures supplémentaires pour la planification ou un accès à des ressources didactiques de qualité.

CONCLUSION

Ce travail cherchait à déterminer si les manuels et les cahiers peuvent soutenir le développement de la pensée critique dans le cadre du cours de Monde contemporain. Pour ce faire, les consignes d'un chapitre du corpus de ressources didactiques retenues ont été analysées. Trois objectifs étaient nécessaires pour répondre à la question dirigeant cette recherche : (1) l'élaboration d'un lexique d'opérations cognitives reliées à la pensée critique, (2) la catégorisation des consignes selon les opérations cognitives et (3) l'analyse de l'importance qualitative des opérations cognitives relatives à la pensée critique.

Le corpus retenu a été choisi selon le matériel approuvé par le ministère, les manuels, et le matériel réédité régulièrement indiquant sa popularité et sa facilité d'accès, les cahiers. Nous avons élaboré un lexique d'opérations en fonction de notre cadre théorique et des attentes curriculaires. Quant aux indicateurs retenus, le lexique préliminaire s'est avéré imprécis après notre codage mixte, dans la mesure où le lexique et les significations des catégories ont dû être adaptés à la forme des consignes présentes dans le matériel didactique.

Les résultats analysés à la suite de la collecte de données ont révélé quelques tendances.

En premier lieu, le ministère est incohérent dans ses attentes. Chaque document composant le curriculum offre une perspective très différente du cours de Monde contemporain, ce qui entrave la compréhension des composantes de ses compétences. En effet, le PFEQ accorde une plus grande importance aux opérations cognitives relatives à la pensée critique que la Précision des apprentissages et le Cadre d'évaluation. Cette incohérence peut être causée par le fait que les trois documents n'ont pas été conçus en même

temps, ni avec les mêmes finalités, ni avec les mêmes acteurs, ce qui fait obstacle à la transposition logique des attentes ministérielles (El Euch et Martineau, 2017 ; Jonnaert, 2011).

En deuxième lieu, si le ministère est incohérent dans ses attentes, la transposition adéquate de celles-ci dans les manuels et les cahiers est conséquemment improbable. D'un côté, les manuels retenus ont été approuvés par le ministère à l'année d'implantation du cours. Ainsi, ils ne peuvent pas transposer les attentes globales du curriculum, puisque la Précision des apprentissages et le Cadre d'évaluation n'avaient pas encore été conçus. De l'autre, sans direction claire du ministère, les maisons d'édition peuvent interpréter les éléments du curriculum pour répondre aux besoins du marché sans toutefois être conformes aux intentions de celui-ci (Gérard et Roegiers, 2009b ; Vargas, 2006).

En troisième lieu, les manuels et les cahiers ont chacun une mise en forme très différente, mais ils ont la même utilité. Par rapport aux manuels, les cahiers ont généralement un plus grand nombre de consignes, mais ils intègrent un moins grand nombre de types d'opérations cognitives mentionnées dans le curriculum. Les manuels quant à eux sont les seules ressources didactiques approuvées par le ministère pour le cours de Monde contemporain. Toutefois, les deux types de ressources didactiques accordent une grande importance au repérage d'information, un fait démontré par les codes les plus utilisés, une opération cognitive insuffisante pour soutenir le développement de la pensée critique (Bloom, 1956 ; Wineburg et Schneider, 2010). Ainsi, dans l'état actuel, les manuels et les cahiers scolaires ne peuvent être utilisés que comme outils de transmission de connaissances (Boutonnet, 2013 ; Gérard et Roegiers, 2009b ; Moisan et Saussez, 2019).

Ces trois conclusions montrent que les manuels et les cahiers scolaires analysés ne peuvent pas soutenir le développement de la pensée critique. Une tendance indéniable a certainement influencé la réponse à la question de recherche : l'importance accordée au repérage d'information. Comme il a été explicité dans le chapitre précédent, cette opération cognitive n'est pas suffisante pour soutenir adéquatement le développement de la pensée critique (Bloom, 1956 ; Wineburg et Schneider, 2010). Étant l'opération cognitive la plus repérée lors de la collecte de données, son poids et conséquemment son influence sur la conclusion de cette recherche n'est pas négligeable.

Pour tenter de remédier à ce problème, des recommandations ont été proposées. Le ministère devrait revoir les éléments composant le curriculum et la liste de matériel approuvé afin d'en assurer la cohérence et la pertinence. Il devrait aussi offrir plus d'appui aux enseignants pour les guider dans le développement d'un processus cognitif complexe chez les élèves. Les maisons d'édition devraient aller au-delà de la Précision des apprentissages lors de la conception de leur matériel afin d'intégrer une plus grande variété d'opérations cognitives et de trouver une fonction à leur matériel complémentaire à la transmission de connaissances. Les enseignants, avec l'appui du ministère, devraient diversifier les ressources didactiques utilisées afin d'assurer un enseignement plus varié et complet.

Pour des fins de transparence, il importe de rappeler les limites de cette recherche. Les données collectées n'étaient que des consignes provenant d'un seul thème d'une sélection de manuels et cahiers scolaires. Il serait pertinent qu'une recherche ultérieure réalise l'analyse des consignes de tous les thèmes composant le cours de Monde contemporain afin de déterminer si les tendances se maintiennent. En outre, l'analyse de matériel didactique ne peut prévoir l'usage qu'en font les enseignants. Il demeure nécessaire

d'observer et d'analyser les pratiques d'enseignement relatives au développement de la pensée critique nonobstant les lacunes identifiées du matériel didactique. De plus, les résultats ne se limitent qu'au cours de Monde contemporain. La pensée critique est un procédé cognitif central qui est présent dans d'autres disciplines alors il faudrait en faire une étude transdisciplinaire plus approfondie. D'ailleurs, le PFEQ en a fait une compétence transversale qui est censée être évaluée par les enseignants. En effet, nous ne savons pas grand-chose des pratiques évaluatives sur l'exercice de la pensée critique. Il faut préciser que cette vision de la pensée critique est précisée au ministère et que ce n'est pas une vision universelle. En effet, d'autres spécialistes du domaine de la pensée critique, comme (Gagnon, 2020) affirme que la pensée critique s'exerce surtout dans une seule discipline à la fois. Il importe donc de mentionner que cette recherche ne se prétend pas exhaustive. Au contraire, les résultats donnent un aperçu d'un problème qui a le potentiel d'être plus large que le contexte établi.

De ce fait, plusieurs pistes sont possibles pour assurer la continuation de ce travail. Les recherches plus approfondies suggérées dans le paragraphe précédent pourront appuyer le ministère dans la révision de son curriculum du cours de Monde contemporain. Aussi, une enquête de terrain et des consultations appuieront l'élaboration de lignes directrices et de formations continues dédiées aux enseignants qui répondront réellement à leurs besoins. Une enquête pourrait aussi être faite auprès des élèves afin de mieux comprendre leurs besoins en ce qui concerne le développement de la pensée critique. Les résultats de ces recherches pourront aussi guider les maisons d'édition dans la conception de nouveaux produits didactiques. Le nombre de suggestions de recherches peut paraître extrême, mais rappelons que la mission de l'école est « [d']instruire, socialiser, qualifier » (Gouvernement du Québec,

2023b). Pour ce faire, les curriculums doivent être en constante évolution afin de répondre aux divers besoins autant évolutifs des élèves et des enseignants. Ainsi, lorsqu'un problème, une lacune ou une incohérence est perçue, il importe d'y remédier en prenant les précautions nécessaires pour assurer la mise en place d'une solution de qualité.

Références

- Adu, E. O., Adu, K. O., et Ige, O. A. (2020). Critical thinking dispositions influencing students' attainment in social studies concepts in magnet learning ecologies. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(2), 51-61. <http://dx.doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/V15I02/51-61>
- Angelo, T. A. (1995). Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of psychology*, 22(1), 6-7.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
- Araújo-Oliveira, A. (2021). La recherche en didactique des sciences humaines et sociales au primaire : entre la logique du système, de l'acteur-rice et de l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 108-137. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1084531ar>
- Audigier, F., Sgard, A., et Tutiaux-Guillon, N. (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* De Boeck Supérieur.
- Barioni, R., et Puozzo, I. (2014). Formation initiale à l'enseignement de l'histoire : la place du savoir en situation de stage. *Phronesis*, 3(1-2), 90-99. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1024592ar>
- Bissonnette, M. (2019). *Portrait de la compétence en pensée critique d'adolescents de la fin du secondaire à l'égard des informations scientifiques transmises par des médias québécois*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (2 éd.). Longmans.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Publications mathématiques et informatique de Rennes*, 1(6), 160-163.
- Civic Online Reasoning. (2022). *Curriculum*. <https://cor.stanford.edu/curriculum/?tab=collections>
- Commission des programmes d'études. (1998). *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/41804>.

- Dehon, A., Demeuse, M., Demierbe, C., Derobertmeasure, A., Malaise, S., et Vallée, A. (2010). L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences. *Education & Formation*, 1(292), 69-81.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- El Euch, S., et Martineau, S. (2017). Quel rôle joue le politique dans les didactiques ? Dans S. El Euch, A. Groleau & G. Samson (Éds.), *Didactiques : bilans et perspectives* (1 éd., pp. 283-304). Presses de l'Université du Québec.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. Dans M. Davies & R. Barnett (Éds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31-47). Springer.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Demers, S. (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Éditions MultiMondes.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (2018). *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3 éd.). Chenelière Education.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 159-181). Éditions MultiMondes.
- Gagnon, M. (2020). La formation de la pensée à l'école : vers une dialogique entre le générique et le spécifique. Dans M. Gagnon & A. Hasni (Éds.), *Pensées disciplinaires et pensée critique : Enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche* (1 éd., pp. 17-40). Éditions Coursus Universitaire.
- Gagnon, M., Marie, S., et Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & F. Audigier (Éds.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 53-68). De Boeck Supérieur.
- Gérard, F.-M., et Roegiers, X. (2009a). Chapitre 2. Les étapes de l'élaboration d'un manuel scolaire *Des manuels scolaires pour apprendre* (pp. 29-43). De Boeck Supérieur.
- Gérard, F.-M., et Roegiers, X. (2009b). Chapitre 5. Les fonctions d'un manuel scolaire *Des manuels scolaires pour apprendre* (pp. 83-106). De Boeck Supérieur.
- Glaser, E. M. (1985). Critical Thinking: Educating for Responsible Citizenship in a Democracy. *National Forum : Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 24-27.

- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Ministère de l'Éducation.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39878>.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique : Enseignement primaire et secondaire*. Bureau d'approbation du matériel didactique de la Direction des ressources didactique du ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactique/s/aspects_pedagogiques12-8045.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise (Enseignement secondaire) : Monde contemporain*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_monde-contemporain-4-unites.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Monde contemporain*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_monde-contemporain_2011.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2017a). *Ensembles didactiques : Monde contemporain*. Bureau d'approbation du matériel didactique de la Direction des ressources didactique du ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec.
http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new_second.asp?no=1.
- Gouvernement du Québec. (2017b). *Précision des apprentissages au secondaire : Monde contemporain*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_monde-contemporain-2-unites_2017.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2017c). *Programme de formation de l'école québécoise (Enseignement secondaire) : Monde contemporain*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_monde-contemporain-2-unites_2017.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2023a). *Matériel didactique*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/materiel-didactique/>.
- Gouvernement du Québec. (2023b). *Orientations pédagogiques*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/prix-en-lecture/prix-etincelle/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/#c21120>.
- Hertig, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <http://dx.doi.org/10.3917/lig.823.0099>

- Hunter, D. A. (2014). *The Nature and Value Of Critical Thinking A Practical Guide to Critical Thinking: Deciding What to Do and Believe* (pp. 1-22). John Wiley & Sons.
- Jadoulle, J.-L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactiques en pratique*, 1(2), 47-57.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'éducation de Sevres*, 1(56), 135-145.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., et Defise, R. (2009). Chapitre 1. Curriculum : une problématique *Curriculum et compétences* (pp. 17-34). De Boeck Supérieur.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4 éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kim, G. (2019). Critical Thinking for Social Justice in Global Geographical Learning in Schools. *Journal of Geography*, 118(5), 210-222.
<http://dx.doi.org/10.1080/00221341.2019.1575454>
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46.
- Kuhn, D. (2008). *Education for thinking* (2 éd.). Harvard University Press.
- Lanoix, A., et Moisan, S. (2022). Pensée historique et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique*, 3(2), 32-70. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.37571/2022.0202>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Gaëtan Morin Éditeur.
- Lefrançois, D., et Demers, S. (2017). Enseigner et apprendre dans une perspective planétaire : la géographie et le monde contemporain à l'école québécoise. Dans S. El Euch, A. Groleau & G. Samson (Éds.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (1 éd., pp. 179-198). Presses de l'Université du Québec.
- Mehren, R., Rempfler, A., Buchholz, J., Hartig, J., et Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). System competence modelling: Theoretical foundation and empirical validation of a model involving natural, social and human-environment systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(5), 685-711. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21436>
- Moisan, S., et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 1(35).
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C., et Boulay, H. (2020). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives : Quoi, pourquoi et comment ? *Revista educativa-Revista de educação*, 23(1), 1-27. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8606>

- Nicholls, J. (2007). The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research. *Paradigm-Journal of the Textbook Colloquium*, 3(3), 24-35.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). ESF Sciences Humaines.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision: second revised and updated edition* (2 éd.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Simonneaux, J., et Simonneaux, L. (2011). Argumentations d'étudiants sur des Questions Socialement Vives environnementales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2(13), 157-178.
- The Critical Thinking Consortium. (2020a). *Discussions critiques*. https://tc2.ca/uploads/PDFs/Discussions_critiques/enseigner_apprendre_pensee_critique.pdf
- The Critical Thinking Consortium. (2020b). *Ressources pédagogiques*. <https://tc2.ca/fr/ressources-pedagogiques.php>
- The Foundation for Critical Thinking. (2019). *Library of Critical Thinking Resources*. <https://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/1021/>
- Van der Maren, J. (2004). Le codage et le traitement des données. Dans J. Van der Maren (Éd.), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2 éd., pp. 427-457). Les Presses de l'Université de Montréal ; DeBoeck Université.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (1 éd., pp. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Wineburg, S., et Schneider, J. (2010). Was Bloom's Taxonomy pointed in the wrong direction? *Phi Delta Kappan*, 91(4), 56-61.
- Zakharthouk, J.-M. (2005). *L'enseignant : un passeur culturel* [communication orale]. 3e rencontre Nationale Cdi-Doc, Bordeaux. https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Bordeaux_2005/zakharthouk.pdf

Appendice A

Liste du matériel retenu pour cette recherche

Manuels approuvés 3 ^e année du 2 ^e cycle du secondaire			
Titre	Description	Éléments approuvés	Pages
Enjeux - Monde contemporain, 3 ^e année du 2 ^e cycle © 2010	Choquette, M. et autres <u>Éditions du Renouveau pédagogique inc.</u> Approuvé le 19 octobre 2011 D 421 E5823 2010 (Didacthèque GAT)	Guides d'enseignement © 2011 (2) Manuel de l'élève	407
Immédiat, 3 ^e année du 2 ^e cycle © 2009	Brodeur-Girard, S. et autres <u>Éditions Grand Duc- Groupe Éducalivres inc.</u> Approuvé le 26 mars 2011 D 421 I4624 2009 (Didacthèque GAT)	Guide d'enseignement © 2010 Manuel de l'élève	303
Mondes - Monde contemporain, 3 ^e année du 2 ^e cycle © 2010	Beaulieu, I. et autres <u>TC Média Livres inc. (Chenelière Éducation)</u> Approuvé le 30 mars 2011 D 421 M6624 2010 (Didacthèque GAT)	DVD vidéo Guides d'enseignement (8) Manuel de l'élève	472

Source : Bureau d'approbation du matériel didactique.

http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new_second.asp?no=1

Cahiers ou fascicules 3 ^e année du 2 ^e cycle du secondaire	
Titre	Description
Le Monde contemporain - Monde contemporain, 3 ^e année du 2 ^e cycle, 2 ^e édition, © 2019	Raposo, Paul Éditions CEC <i>Fascicule par thèmes, par cahier (3 thèmes ou 5 thèmes)</i> Non disponible <i>Cahier, 1^{ère} édition, 2009</i> D 421 M6724 2009 (Didacthèque GAT)
Immédiat, 3 ^e année du 2 ^e cycle, 2 ^e édition, © 2019	Laverdière, M.-H. et autres Éditions Grand Duc- Groupe Éducalivres inc. <i>Fascicule par thème, 2^e édition (Population, Richesse et Tensions et conflits), 1^{ère} édition 2018 (Pouvoir et Environnement)</i> Non disponible Corriveau-Tendland, M.-N. et autres. 2009 <i>Cahier d'apprentissage (5 thèmes)</i> D 421 I4624 2009 (Didacthèque GAT)
Mondes, 3 ^e année du 2 ^e cycle, © 2019	Paiement-Paradis, Geneviève TC Média Livres inc. (Chenelière Éducation) <i>Cahier avec tous les thèmes</i> D 421 M6624 2010 (Didacthèque GAT)