



**LE RAPPORT AUX SAVOIRS EN LIEN AVEC LE BUDGET
CHEZ DE FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DU QUÉBEC,
SELON TROIS POSTURES ÉPISTÉMOLOGIQUES.**

Relation to knowledge related to the budget among pre-service elementary teachers in
Quebec, according to three epistemological postures.

AMÉLIE POULIN

Department of
Integrated Studies in Education
McGill University, Montreal
August 2021

A thesis submitted to McGill University in partial fulfillment of the requirements of the degree of
Master of Arts (M.A.) - Education and Society Thesis - Mathematics and Science Education

©AMÉLIE POULIN 2021

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	2
Abstract	4
Résumé	5
Reconnaissance	6
Introduction	7
Problématique	9
Définition de l'éducation financière	9
Littératie financière	11
Numératie financière	11
Le budget : concept important de l'éducation financière	13
Définition du concept de budget	16
L'éducation financière au québec	18
Au secondaire	18
Au primaire	20
Le budget dans les situations d'apprentissage	22
La formation des futurs enseignants du primaire	23
Objectif et question de recherche	27
Question de recherche	27
Sous-questions de recherche	27
Cadre théorique	28
Mise en contexte	28
Le rapport aux savoirs	29
Les postures épistémologiques	31
La perception du budget et ses variations	32
Marche à suivre pour la planification d'un budget	38
Le rôle d'un budget	39
La valorisation des savoirs chez des futurs enseignants du primaire	40
Cadre conceptuel	43
Méthodologie	44
La méthode de recherche	44
Contexte de la recherche	45
Participants	46
Processus de sélection	47

Procédures éthiques _____	48
Contenu de l'atelier de formation _____	49
Collecte de données _____	53
Les types de savoirs _____	54
Questionnaires _____	57
Analyse des résultats _____	60
Description des participants _____	60
Âge et genre _____	61
Intérêt pour la gestion des finances _____	61
Emploi, revenus et dépenses pendant les études _____	61
Planification du budget _____	62
Exposition à l'éducation financière au courant de leur vie _____	67
Les savoirs initiaux en lien avec le budget _____	69
Évolution des savoirs en lien avec le budget _____	76
Discussion _____	87
Présentation des données émergentes _____	88
Les postures épistémologiques des futurs enseignants _____	89
Le rapport aux savoirs selon ces trois postures épistémologiques _____	97
Appropriation des savoirs et préoccupations en lien avec ces savoirs _____	100
Conclusion _____	103
Limites de la recherche _____	103
Contribution _____	103
Références _____	105
Annexe _____	128

ABSTRACT

Like physical and mental health, having the skills and knowledge to make responsible financial decisions can improve a person's stability and health at all levels (University of Waterloo, 2020). In some countries in the world and even in a few Canadian provinces, governments have decided to integrate some financial education concepts into elementary school education programs. This helps building skills and knowledge that can eventually lead students to conceptualize notions of financial education, such as budget planning, but can also help them to develop their financial awareness and their critical judgment in relation to consumption, by helping them understand the impact of their decisions on their personal financial situation (Government of Ontario, 2020). However, in the Quebec Education Program, there is no specific objective yet in terms of financial education at the elementary level, but teachers can decide to explore some concepts related to personal finances management, such as budget planning for example, in their lesson plans if time and capacity allows.

In this research, I explore the current knowledge and perceptions of future primary school teachers in relation to teaching financial education, with a focus on knowledge around the concept of budget. This study presents an analysis of the relationship to knowledge related to the budget among future elementary school teachers in Quebec, according to three epistemological postures of teachers in training, namely the former student, the university student and the future teacher (DeBlois et Squalli, 2002).

RÉSUMÉ

Tout comme la santé physique et mentale, le fait de posséder des compétences et des connaissances afin de prendre des décisions financières responsables peut améliorer la stabilité ainsi que la santé d'une personne à tous les niveaux (University of Waterloo, 2020). Dans certains pays du monde et même dans quelques provinces canadiennes, les gouvernements ont décidé d'intégrer l'enseignement de savoirs en lien avec l'éducation financière dans le parcours scolaire dès le primaire. Cela aide à construire des compétences et connaissances qui amènent les élèves à conceptualiser des notions d'éducation financière, par exemple des savoirs sur le budget ou encore les aide à développer leur conscience sociale et leur jugement critique par rapport à la consommation, en les aidant à comprendre les impacts de leurs décisions sur leur situation financière personnelle (Government of Ontario, 2020). Toutefois, dans le programme de formation de l'école québécoise, il n'y a actuellement aucun objectif précis au niveau primaire en lien avec l'éducation financière, mais il est possible pour les enseignants d'intégrer certains concepts sur la gestion des finances personnelles, sur le budget par exemple, si le temps et le contexte le permet.

Dans cette recherche, j'explore les connaissances actuelles et les perceptions de futurs enseignants du primaire envers l'enseignement de l'éducation financière, avec un focus sur le concept du budget. Cette étude présente une analyse du rapport aux savoirs en lien avec le budget chez des futurs enseignants du primaire au Québec, selon les trois postures épistémologiques des enseignants en formation, soit l'ancien élève, l'étudiant universitaire et le futur enseignant (DeBlois et Squalli, 2002).

RECONNAISSANCE

La réalisation de cette étude et la publication de ce mémoire ont été possibles grâce au soutien de plusieurs personnes, dont celui ma directrice de recherche, Dr. Annie Savard. Je tiens à exprimer une profonde reconnaissance envers celle-ci pour sa disponibilité, son support indispensable, ses judicieux conseils ainsi que son amitié depuis notre rencontre.

De plus, j'aimerais remercier les professeurs de l'Université McGill, qui ont participé à l'enrichissement de mes connaissances académiques et scientifiques et qui m'ont fourni les outils méthodologiques essentiels à l'aboutissement de ce projet. Toutes ces notions ont été nécessaires à mon cheminement en tant que chercheuse et ont grandement contribué à la réussite de mes études.

Un merci spécial à mon collègue et ami, Dr. Alexandre Soares Cavalcante, professeur de mathématiques à l'Université de Toronto. Son support au niveau académique, professionnel mais aussi moral tout au long du processus a su éclairer ma vision de la recherche.

En terminant, je souhaite exprimer une profonde gratitude envers tous les membres de ma famille, sans qui la concrétisation de ce projet aurait été absolument impossible.

INTRODUCTION

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) collabore avec certaines des plus grandes économies mondiales afin de promouvoir des politiques publiques qui favorisent la prospérité, l'égalité des chances et le bien-être pour tous. Cette organisation déploie de grands efforts afin de renforcer la pertinence de l'intégration de l'éducation financière chez les jeunes, dès un jeune âge (OCDE, 2014). C'est également le cas de l'organisme mandaté par le gouvernement du Québec pour encadrer le secteur financier québécois, l'Autorité des marchés financiers (AMF), qui suggère que pour améliorer le contexte économique de la société québécoise, c'est l'éducation financière qui apparaît comme vecteur d'information privilégié (Morisset, 2021). L'AMF indique d'ailleurs que la situation actuelle pourrait être une opportunité pour inciter plus de Québécois à s'intéresser à la gestion des finances, notamment par l'intégration de l'éducation financière plus tôt dans les écoles (AMF, 2018).

En fait, l'enseignement de l'éducation financière est déjà bien intégré dans certains programmes de formation au primaire (par exemple en Australie, en France, en Ontario ou en Alberta) et est considérée comme un champ d'études en émergence dans plusieurs autres pays du monde. Au Canada, il semblerait y avoir un consensus général sur le fait que l'éducation financière soit un sujet important et pertinent pour l'éducation des jeunes au pays (Cavalcante, 2020). Au Québec, un cours d'éducation financière obligatoire a été ajouté au programme de formation en 5^e secondaire depuis 2016, mais aucune autre compétence obligatoire ne figure au programme de formation avant cette dernière année de secondaire.

À ce jour, on peut supposer une certaine ouverture de la part du Ministère de l'éducation du Québec à intégrer l'éducation financière plus tôt dans le parcours scolaire, car le domaine général de formation «consommation et entrepreneuriat» est intégré au programme de formation des jeunes dès le primaire. De plus, différents organismes gouvernementaux comme l'Autorité des marchés financiers, Revenu Québec ou encore le conseil du trésor, supportent des initiatives qui aident les enseignants québécois à intégrer l'éducation financière dans leur classe. En effet, ces trois organisations produisent déjà du matériel gratuit et adapté pour les jeunes, en plus d'offrir de la formation aux enseignants au sujet de l'éducation financière (Lebrun et Moisan, 2018). Ceci étant dit, on peut penser que d'incorporer cette matière dans le programme de formation obligatoire dès le primaire est un objectif réaliste pour le Ministère de l'éducation du Québec d'ici quelques années. D'ailleurs, l'enseignement de l'éducation financière aux jeunes semble faire consensus au pays, puisque 99% des Canadiens consultés lors d'une recherche croient que la saine gestion des finances personnelles basée sur des stratégies et outils acquis en jeune âge aura un impact positif sur le bien-être financier des ménages et de l'économie canadienne, une fois ces jeunes rendus à l'âge adulte (Wariyar, 2013). En fait, une question fondamentale à la poursuite de travaux de recherche dans ce domaine est «pourquoi n'existe-t-il pas encore d'approches de programmation et de curricula qui soient largement acceptés et normalisés au niveau de l'éducation financière au primaire?» (Murray, 2012). Bref, on peut penser que cet aspect ajouterait une grande valeur au système d'éducation dans le contexte actuel et c'est une des raisons qui m'ont poussé à entreprendre cette recherche.

PROBLÉMATIQUE

DÉFINITION DE L'ÉDUCATION FINANCIÈRE

Il semblerait qu'il n'existe pas de consensus dans les écrits, en ce qui a trait à une définition précise de ce qu'est l'éducation financière (Javaherpour, 2017). Même des auteurs ayant publié des études parmi les plus citées en éducation comme Bucher-Koenen (2011), Lusardi (2007 et 2011) et Mitchell (2007), s'abstiennent de circonscrire le terme «éducation financière», utilisant plutôt une énumération de concepts financiers utiles à la vie quotidienne, en guise de support pour leurs arguments (Seeber et Retzmann, 2016). Puisque l'on retrouve plusieurs définitions différentes de ce concept dans les écrits, il est très difficile de déterminer et prioriser une définition unique de l'«éducation financière» (Reifner, 2011).

Une définition intéressante a toutefois été communiquée dans le rapport sur l'enquête PISA 2012, publié par l'OCDE. À ce propos, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue les systèmes d'éducation du monde entier en testant les compétences des élèves de 15 ans dans les matières principales (lecture, mathématiques, sciences, etc). Il s'avère que l'enquête PISA de 2012 avait pour domaine majeur d'évaluation les mathématiques et que les questions de l'évaluation PISA proposaient différents contextes et testaient les élèves sur plusieurs compétences, dont l'éducation financière. En bref, le rapport PISA montre la conception d'une évaluation des connaissances, des compétences et des attitudes qui reflète l'évolution de programmes d'enseignement dans le monde. Lors de l'enquête précédant la publication du rapport,

l'organisme a voulu faire des recherches au-delà des acquis purement scolaires et s'est concentré sur la mise en oeuvre des savoirs et savoir-faire dans des tâches et des défis quotidiens, que ce soit en famille ou dans le monde du travail. Ces recherches reposent sur un modèle dynamique d'apprentissage qui veut que les individus acquièrent, de façon continue au cours de leur vie, de nouvelles connaissances et compétences dont ils auront besoin pour s'adapter dans un monde en constante évolution (OCDE, 2013). Afin de suivre un processus rigoureux tout au long de cette recherche, j'ai choisi d'utiliser la définition suivante, communiquée dans ce rapport PISA de l'OCDE en 2013.

«L'éducation financière renvoie à la connaissance et à la compréhension des concepts et risques financiers ainsi qu'aux compétences, à la motivation et à la confiance nécessaires pour utiliser cette connaissance et cette compréhension pour prendre des décisions fondées dans un large éventail de contextes financiers, pour améliorer le bien-être financier des individus et de la société, et pour participer activement à la vie économique (OCDE, 2013).»

Le rapport de recherche du cycle PISA 2012 divise donc sa définition en deux parties, soit le type de raisonnement et de comportement qui caractérise le domaine de l'éducation financière ainsi que les finalités qui sous-tendent le développement de ce domaine (OCDE, 2013). Ma recherche s'articule autour de cette définition, puisque c'est tout le raisonnement, le comportement ainsi que les processus mentaux exprimés par les participants qui servent à déterminer les impacts qu'une formation sur le budget pourrait avoir concrètement sur leur motivation, leur confiance, leur compréhension ainsi que sur leur comportement dans le futur.

Il est à noter qu'en plus des nombreuses et variées définitions de l'«éducation financière» présentes dans les écrits scientifiques, des recherches mentionnent les termes «littératie financière», de même que «numératie financière».

LITTÉRATIE FINANCIÈRE

D'une part, la littératie, est définie comme étant la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage, à l'aide de différents supports, pour participer activement à la société dans différents contextes (Lacelle et al., 2016). Le concept d'«éducation financière» lui, englobe le concept de «littératie financière», mais implique également d'autres concepts comme la «numératie financière» et tous ensemble, ces éléments aident les consommateurs à gérer judicieusement leur argent et leurs dettes et à planifier leur avenir financier (Boisclair et al., 2014). Par contre, des chercheurs comme Sawatzki (2014), Cavalcante (2020) et Javaherpour (2017), rappellent qu'il ne faut pas oublier que plusieurs études publiées en anglais utilisent le terme «*financial literacy*» en faisant référence à l'«éducation financière», ce qui n'implique pas seulement l'aspect «littératie financière», mais également d'autres concepts comme montré ci-bas.

NUMÉRATIE FINANCIÈRE

D'autre part, la «numératie » peut être définie avec d'autres éléments descriptifs comme l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec l'information quantitative ou spatiale afin de prendre des décisions éclairées dans tous les aspects de la vie quotidienne (Thornton et Hogan, 2004). Pour certains, la numératie exprime simplement le fait de posséder des connaissances de base en mathématiques (Yasukawa et al., 2018). Pour d'autres, (Camiot et Jeannotte, 2016), la numératie comprend aussi la capacité à utiliser, appliquer, interpréter, communiquer, créer et critiquer des informations et des idées mathématiques de la vie quotidienne. Ce serait également la tendance d'un individu à

réfléchir mathématiquement dans différentes situations professionnelles, personnelles, sociales et culturelles. La numératie prendrait forme dans les dimensions cognitive, affective, comportementale et motivationnelle d'un individu. La «numératie» comme est un concept distinct de la «littératie», mais fait également partie du concept d'«éducation financière». Toutefois, on retrouve bien entendu dans les écrits, le terme «mathématique» comme élément central de la numératie (Camiot et Jeannotte, 2016).

À titre d'exemple, les chercheurs Savard et Cavalcante (2021) proposent un modèle pour l'enseignement de la «numératie financière», qui englobe les dimensions contextuelles, conceptuelles et systémiques. La dimension contextuelle réfère au contexte financier utilisé dans les résolutions de problèmes mathématiques, la dimension conceptuelle réfère à la compréhension de concepts financiers à l'aide de modélisations mathématiques, alors que la dimension systémique réfère à l'étude de la complexité du système économique mis en scène. De plus, comme l'explique Cavalcante (2020), l'utilisation de concepts numériques à différents contextes, par exemple le contexte de l'«éducation financière», comprend beaucoup d'information quantitative, mais doit également incorporer des informations sociales et environnementales afin de pouvoir établir à la fois une «littératie» et une «numératie financière». Comme on peut le remarquer ci-dessous, ces experts perçoivent l'éducation financière avec une approche holistique, tant au niveau cognitif que social.

« L'éducation financière est l'enseignement et de l'apprentissage de la dimension financière de la production et de la gestion de ressources véhiculées par des instruments financiers (monnaie, modèles, concepts). L'utilisation d'instruments financiers peut également mener à attribuer une valeur à une action (service) ou un objet (bien) » (traduction libre). (Savard et Cavalcante, 2021).

« Financial Education is the field of teaching and learning the financial dimension of the production and management of resources mediated by financial instruments (currency, models, concepts). The use of financial instruments can also lead to assigning a value to an action (service) or an object (good). » (Savard et Cavalcante, 2021).

LE BUDGET : CONCEPT IMPORTANT DE L'ÉDUCATION FINANCIÈRE

On remarque que certains jeunes sont souvent déjà des consommateurs (Grohmann et al., 2015; Watts, 2005), puisqu'ils possèdent un certain pouvoir d'influence sur les habitudes de consommations des ménages. Ce pouvoir d'influence varie évidemment en fonction de l'âge des enfants, des caractéristiques socio-économiques des familles, des valeurs et croyances des parents, mais on ne peut nier son existence (Suiter et Mabry, 2010). En effet, les jeunes ont parfois accès à une allocation provenant de leurs parents et cette somme d'argent est généralement destinée au superflu, puisque les charges matérielles habituelles sont assurées par ces derniers (Vacher-Neill et Rouet, 2006). À ce sujet, on peut donc penser que les connaissances et les savoirs (incluant savoir-être et savoir-faire) en ce qui a trait au «budget» pourraient être intégrés à la formation des jeunes au Québec en éducation financière, afin de mieux les préparer à participer à la vie en société.

En effet, des études ont montré que les individus rendus à l'âge adulte, qui possèdent peu de connaissances en matière de gestion des finances personnelles sont prédisposés à l'accumulation de dettes ainsi qu'à l'incapacité de développer et de maintenir un budget, ce qui ne leur permet pas d'avoir de fonds d'urgence ou encore d'argent de côté pour la retraite (Luisardi et Mitchell, 2014). En ce qui concerne cet aspect, des chercheurs suggèrent que le passage de l'argent de poche au budget est habituellement un début

vers des projections du jeune pour imaginer l'avenir, ses capacités d'évolution hors de la tutelle familiale et son aptitude à vivre seul (Huerre, 1999). D'ailleurs, la capacité d'établir un budget personnel de façon efficace se situe en haut de la liste de compétences qui sont difficiles pour les adultes, même si cela ne requiert qu'un niveau de connaissance mathématique faible (Connolly et Nicol, 2018).

Plusieurs organisations gouvernementales partout à travers le monde telle l'AMF, l'OCDE, le CDFI Fund (Département de Trésorerie des États-Unis), le Gouvernement du Canada ainsi que nombreuses institutions financières comme Desjardins, la Banque de Montréal et la Banque Nationale insistent sur le fait que les connaissances sur le budget sont extrêmement utiles afin de gérer ses finances personnelles à court, moyen et long terme. Il suffit de consulter le Répertoire québécois des outils d'éducation financière mis en ligne par l'Autorité des marchés financiers (AMF, 2021) pour comprendre l'importance qui est donnée au concept de «budget». Par ailleurs, l'ordre des Comptables Professionnels Agréés (CPA) du Canada exprime que le concept de budget est un aspect essentiel de l'éducation financière et l'identifie même comme étant la base des scénarios financiers simples pour les enfants lorsqu'ils sont très jeunes (Deveau, 2021). Le site web de l'ordre des CPA affiche qu'il est primordial que les premières leçons soient simples, puisque le budget comporte différents aspects. Ensuite, à mesure que les enfants grandissent, d'autres notions peuvent s'ajouter, comme l'épargne en vue d'un achat plus important. Tous ces éléments sont déterminants dans la conceptualisation de la notion de budget et ce, dès un jeune âge (Blue et al., 2017). C'est d'ailleurs ce qu'a exprimé Leigh Sindlinger, une directrice comptable ayant participé à l'élaboration de ressources pour l'éducation financière des enfants au Canada, au moyen d'une trousse

d'outils rendue disponible par l'ordre des CPA. Elle soulève l'importance de modéliser le budget et d'enseigner les rudiments du budget aux enfants dès qu'ils commencent l'école.

D'autres études montrent que le budget peut être considéré comme un outil fondamental pour la gestion judicieuse de l'argent et des dettes, ainsi que pour l'épargne en vue d'atteindre des objectifs (McLean-McKay, 2017). En effet, des membres du comité de direction de l'éducation financière de l'Autorité des marchés financiers expliquent aussi qu'un des éléments à la base de l'apprentissage de la gestion des finances personnelles est le concept de budget (Sauvé, 2019). Dans de récentes recherches, on explique que l'établissement d'un budget aide les gens à donner un ordre de priorité à leurs dépenses et que le budget est un outil particulièrement efficace pendant une période de tension financière (McLean-McKay et al., 2017). De plus, la capacité d'utiliser ses connaissances et compétences pour prendre des décisions financières est un processus qui s'apprend dès un jeune âge, puis qui s'applique tout au long de la vie adulte, tant au point de vue de l'économie personnelle que familiale (Fabris et Luburić, 2016). En effet, selon l'OCDE, la stratégie d'intégration de l'éducation financière « le plus tôt possible » est beaucoup plus efficace que de tenter de résoudre les problèmes de gestion des finances personnelles chez les individus rendus à l'âge adulte (OCDE, 2017).

Malgré tout, une étude canadienne réalisée en 2014 sur les capacités financières des citoyens montre que seulement 46 % des Canadiens font un budget (ACFC, 2015). De plus, on remarque que la majorité des Canadiens n'ont pas un niveau de numératie suffisamment élevé pour réussir dans une économie moderne et par extension, en

finances personnelles (Camiot et Jeannotte 2016). Cela étant dit, il n'existe seulement qu'un petit nombre d'études sur le sujet de l'éducation financière dans les écoles québécoises et les résultats de ces rares études présentent généralement la population de jeunes comme étant vulnérables et même incompetents en ce qui a trait à la gestion de leurs finances personnelles (Lachance et al., 2005).

DÉFINITION DU CONCEPT DE BUDGET

Selon le dictionnaire financier en ligne Investopedia, le terme «budget» est un concept microéconomique qui représente un outil de planification des finances. Cela permet d'exposer, entre autres, les dépenses et les revenus d'une personne, d'un ménage, d'une entreprise ou encore d'un gouvernement sur une période donnée. Le budget peut être ajusté à une fréquence déterminée et ce, en fonction des besoins de la ou des personnes concernées.

Selon le gouvernement canadien, le budget est une façon méthodique de gérer son argent, qui s'exprime par la comparaison entre les revenus et les dépenses (ACFC, 2019). Le budget peut considérer un montant d'argent déterminé pour l'achat d'un bien, peut servir à diviser un montant entre personnes, mais peut également se définir comme un outil de planification, qui comprend les entrées et les sorties d'argent dans la vie d'un individu ou d'une famille (Remund, 2010). Un budget peut posséder plusieurs caractéristiques différentes, dépendamment des circonstances spécifiques à chaque individu (Blue, 2016). Par exemple, on peut faire un budget en vue de faire l'achat d'une maison, d'une voiture ou encore dans le but de planifier sa retraite, mais on peut aussi

faire un budget en lien avec un petit objectif comme une activité en famille ou l'achat d'un jouet. Au Canada, le gouvernement présente son plan financier sous forme de budget annuel, c'est-à-dire, les dépenses supplémentaires qu'il veut consacrer aux programmes en cours, ses nouvelles initiatives de dépenses et les changements qu'il entend apporter à la fiscalité (Fréchette, 2017). Le budget est donc un plan stratégique, il ne s'agit pas de mise en œuvre de stratégie, mais bien d'un regroupement de faits et de chiffres pour la planification financière annuelle au pays. Voici un tableau montrant quelques éléments clés qui peuvent se retrouver dans la définition du budget :

	Rentrée d'argent (travail, gain ou don)	Sortie d'argent (différentes catégories: économiser, dépenser, perdre, investir ou donner)	Suivre l'évolution de l'argent (entrée, sortie, état de l'argent disponible)
Exemples	Recevoir une paye pour un travail effectué	Acheter une télévision	Établir un montant à donner à son enfant à chaque mois
	Gagner à la loterie	Placer de l'argent dans un CELI	Calculer des prévisions pour un investissement
	Etc.	Etc.	Etc.

Tableau 1

Exemples d'éléments pouvant se retrouver dans la planification budgétaire.

L'ÉDUCATION FINANCIÈRE AU QUÉBEC

AU SECONDAIRE

Pour bien comprendre la structure du programme d'éducation au Québec, observons ses particularités. Tout d'abord, il faut savoir que le contenu mathématique enseigné du préscolaire jusqu'en 3^e année du secondaire est le même pour tous. Les élèves doivent par la suite choisir entre les séquences mathématiques CST (culture, société et technique), TS (technico-sciences) ou SN (sciences naturelles) pour les deux dernières années du secondaire. Elles permettent toutes d'entreprendre une formation préuniversitaire, mais chacune possède un cheminement et des intentions qui lui sont propres. La **figure 1** ci-dessous montre les possibilités de parcours.

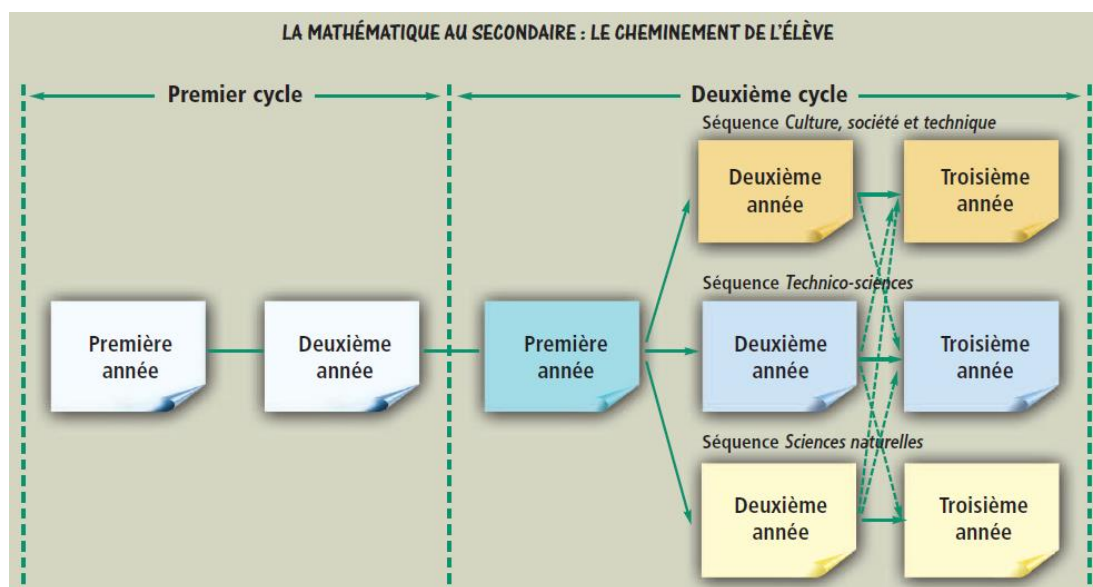


Figure 1

Source : Programme de formation de l'école québécoise, (Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : mathématique)

En résumé, lorsqu'un élève québécois termine la dernière année de scolarité obligatoire, il a complété plusieurs cours tel le français ou l'histoire, en plus d'un parcours de mathématiques (CST, TS ou SN). L'éducation financière est une matière indépendante des mathématiques et est obligatoire pour tous les élèves de 5^e secondaire. Il faut toutefois savoir qu'en parallèle au cours d'éducation financière obligatoire, un cours de mathématiques financières est offert aux élèves de la séquence CST seulement. Pour comparer les apprentissages visés dans ces différents cours, la **figure 2** résume le cours d'**éducation financière** obligatoire en 5^e secondaire, alors que la **figure 3** résume le cours de **mathématiques financières**, réservé aux élèves de la séquence CST.

Enjeu financier	Concepts
Consommer des biens et des services	- Consommation - Endettement - Épargne - Pouvoir d'achat
Intégrer le monde du travail	- Imposition - Rémunération - Travail
Poursuivre des études	- Financement - Formation - Qualification

Figure 2

Source : Programme de formation de l'école québécoise, (Domaine de l'univers social : Éducation financière).

Mathématiques financières	1 ^{re} et 2 ^e sec.	3 ^e sec.	CST		TS		SN	
			4 ^e sec.	5 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.
Intérêt simple et composé				X				
Période d'intérêt				X				
Actualisation (valeur actuelle)				X				
Capitalisation (valeur future)				X				

Figure 3

Source : Programme de formation de l'école québécoise, (Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : mathématique).

AU PRIMAIRE

Certaines études suggèrent qu'un programme spécifique en éducation financière dès le primaire pourrait améliorer les connaissances, compétences, attitudes et comportements des élèves (Percy et Tomlinson, 2016). En effet, c'est vers l'âge de 7 ans que l'assimilation et la compréhension de concepts reliés aux comportements financiers sont développés chez un enfant (Whitebread et Bingham, 2013). De plus, la communauté mondiale en éducation reconnaît que les notions d'éducation financière sont essentielles à la vie des jeunes et qu'elles devraient être enseignées dans les écoles, avant que les élèves deviennent des consommateurs plus actifs (OCDE, 2017). C'est d'ailleurs le cas dans certains pays comme l'Australie, où l'enseignement de l'éducation financière se fait tout au long du cheminement scolaire, car ceci constitue une priorité pour la société (Sawatzki et Zmood, 2018). Près de chez nous en Ontario, l'enseignement de l'éducation financière prépare les élèves à faire face à la vie adulte en développant leur jugement dès le début du parcours scolaire et sur une base continue (Javaherpour, 2017).

Au Québec, le domaine général de formation «environnement et consommation» est la référence pour les enseignants au niveau de l'éducation financière. En effet, ce domaine doit être développé par et au travers des autres apprentissages, peu importe la matière. Ce domaine de formation amène l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation (MEES, 2001). À titre d'exemple, un enseignant pourrait décider de parler d'éducation financière avec ses élèves en intégrant des concepts d'éducation financière dans une leçon de géographie

ou même de musique. Prenons l'exemple d'un plan de leçon de géographie, où l'un des buts d'apprentissage est de connaître les provinces canadiennes. L'enseignant pourrait donc décider de planifier un voyage à travers le Canada et demander aux élèves d'apporter un certain montant d'argent avec eux. Les élèves devraient donc faire la gestion d'un budget, un concept d'éducation financière, tout en développant la compétence en géographie «Lire l'organisation d'une société sur son territoire» (MEES, 2001). L'enseignant pourrait s'appuyer sur le développement du domaine général de formation «environnement et consommation». La **figure 4** montre les cinq domaines généraux de formation au niveau primaire.

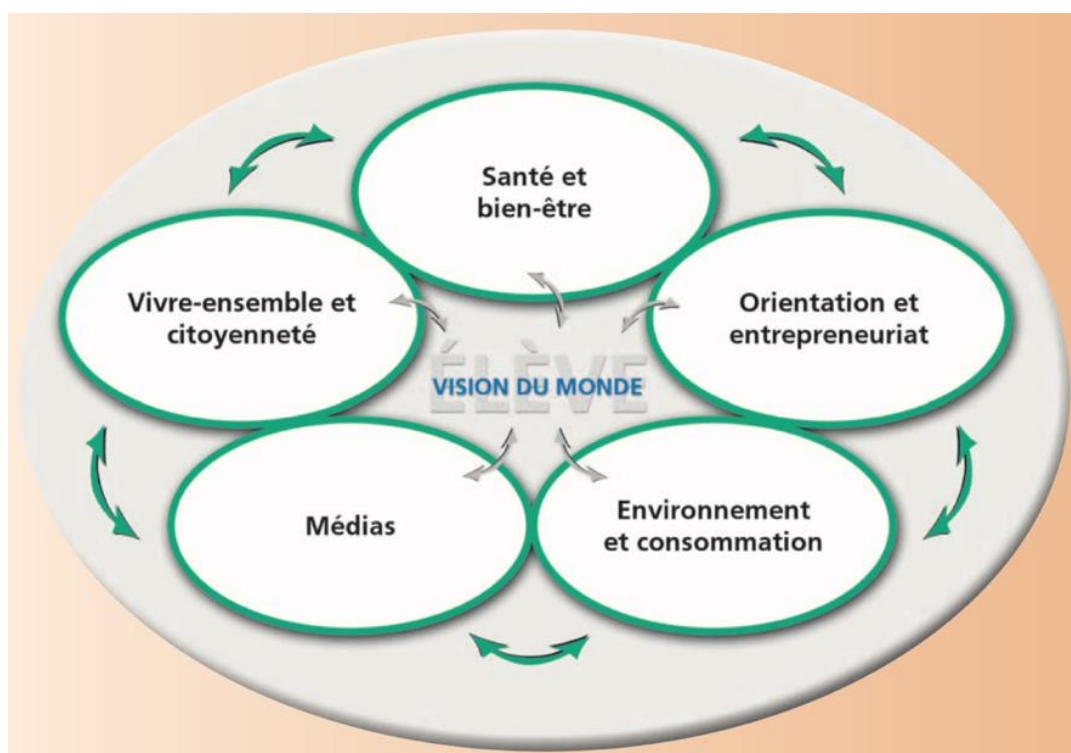


Figure 4

Source : Programme de formation de l'école québécoise (Domaines généraux de formation)

LE BUDGET DANS LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Au sujet de l'intégration du concept dans les écoles, Savard (2020) mentionne l'expansion évidente de l'éducation financière partout dans le monde, ce qui explique que le besoin d'intégrer l'éducation financière dans le parcours scolaire des enfants et adolescents est non seulement devenu apparent, mais que celui-ci devient de plus en plus urgent. De plus, on remarque que les élèves du primaire sont très loquaces au sujet de l'argent (Savard, 2020). Les résultats de recherche expriment l'importance que les enfants accordent à l'argent ainsi que la forte association qu'ils font entre l'argent et leurs besoins fondamentaux, au lieu d'associer ce concept au fait d'être « riche » ou encore de pouvoir acheter tout ce qu'ils veulent (Savard, 2020). Cette même étude réalisée auprès d'élèves de 4^e année du primaire s'intéresse au développement d'un raisonnement mathématique en contexte financier. La chercheuse mentionne un fort intérêt de la part des élèves du primaire pour l'éducation financière. En effet, la perception de la finance et de l'argent chez des élèves de 4^e année du primaire montre que ceux-ci possèdent un bon nombre de connaissances quant aux termes utilisés dans le domaine des finances (Savard, 2020). Il est important d'en comprendre que les jeunes québécois sont intéressés par plusieurs notions qui concernent l'économie et la finance.

Les quelques recherches en éducation financière montrent que celle-ci peut s'intégrer dans la classe dès le primaire, afin de développer les connaissances mathématiques nécessaires à la maîtrise de la pensée critique concernant les décisions financières (Savard, 2016). À ce propos, une stratégie pour la conception de leçons en éducation financière est d'utiliser les connaissances antérieures des élèves afin les placer en

contexte connu, avant d'intégrer des notions mathématiques plus poussées (Savard, 2014).

LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Étant donné que l'idée de doter les futurs citoyens de meilleures connaissances en ce qui concerne les marchés financiers et leurs produits a pris une grande place dans l'actualité (Tchotourian, 2015), il est important que chaque élève puisse avoir une compréhension des compétences reliées aux finances personnelles afin d'améliorer son bien-être financier. Par contre, seulement un petit nombre d'écrits existent sur la numératie et les finances personnelles (Camiot et Jeannotte 2016), surtout en ce qui concerne l'enseignement de ces notions au primaire. Pourtant, des recherches supposent que les individus mieux informés et mieux outillés pour prendre des décisions financières feraient des choix plus rationnels et plus susceptibles de contribuer à leur bien-être (Willis, 2008). Toutefois, l'éducation financière n'est pas encore une matière obligatoire au programme de formation de l'école québécoise au niveau primaire, ce qui pourrait expliquer le fait qu'aucune université québécoise n'offre de formation à ce sujet dans son cursus de formation des futurs enseignants. Le fait qu'il n'y ait pas de financement attribué pour la formation en éducation financière lors des études en enseignement préscolaire et primaire au Québec empêche la livraison de programmes et de projets, ce qui nuit à la cohérence et la qualité des services d'enseignement (Murray et CCFL, 2013).

Dans les faits, la grande majorité des enseignants du primaire au Canada croient que l'éducation financière n'est pas un sujet trop difficile pour des élèves du primaire, mais cette même majorité exprime qu'ils n'ont pas les qualifications nécessaires pour être à l'aise d'enseigner cette matière (Henning et Lucey, 2017). À ce propos, des travaux publiés par Annie Savard en 2008 montrent que les enseignants pourraient envisager des contextes financiers dans leurs leçons et ainsi créer des situations mathématiques complexes et significatives pour les élèves du primaire. De cette façon, il serait possible d'établir une connexion entre le raisonnement mathématique produit par l'élève, ainsi que le contexte entourant ce raisonnement (Savard, 2016). La recherche explique qu'un contexte financier peut faire partie d'une leçon basée sur d'autres contextes en classe. Par exemple, une leçon de science pourrait aborder le budget (Savard, 2016). Parmi ce que l'on retrouve également dans les écrits, une approche diversifiée, comprenant par exemple une introduction à l'éducation financière à l'aide de jeux de rôle ou encore d'imagerie variée pourrait faciliter le travail des enseignants ainsi qu'apporter un aspect concret et amusant pour les jeunes élèves (Sawatski, 2014). De plus, on sait que l'enseignement et l'identification de connaissances antérieures chez les élèves doit être bien exploité pour obtenir des résultats concrets (Savard, 2014). Pour ce faire, il faudrait s'assurer que les futurs enseignants possèdent les connaissances requises afin de bâtir une leçon d'éducation financière au primaire. Bien que ceux-ci aient des cours de didactique des mathématiques, il faudrait explorer l'aspect «financier» de l'enseignement mathématique, afin de les accompagner dans le développement de leurs compétences et leur confiance à enseigner ces notions.

Comme mentionné plus haut, on explique dans certaines recherches que les élèves ont des perceptions différentes des concepts financiers, plus particulièrement au niveau des concepts d'argent, de la valeur de l'argent, de la consommation, du risque ainsi que de l'économie globale (Savard, 2020). C'est entre autres pourquoi, dans cette étude, je porte une attention particulière au concept du budget, plus précisément dans le domaine mathématique au primaire, car ce champ de compétences semble être celui qui possède le plus de liens potentiels avec les notions déjà au programme. D'ailleurs, il suffit de consulter quelques manuels de mathématiques utilisés dans les écoles primaires du Québec (approuvés et subventionnés par le ministère de l'éducation) pour trouver de nombreux exemples de tâches mathématiques incluant des concepts d'éducation financière. À titre d'exemple, la **figure 5** montre une tâche du répertoire AlloProf, destiné à l'éducation des élèves de la 6^e année du primaire.

Associe chacun des énoncés à la question correspondante.

Marianne a amassé 32 \$ en travaillant le samedi matin. Sa mère lui offre les 13 \$ qui lui manquent pour acheter le jeans de 60 \$ en solde dont elle rêve.	Quel était le prix du jeans avant l'application du rabais ?
Marianne a payé 45 \$ pour un jeans sur lequel un rabais de 25% était appliqué.	Quel est le rabais qui sera appliqué au jeans ?
En travaillant le samedi matin, Marianne a amassé 32 \$. Elle souhaite s'acheter un jeans dont le prix de vente est de 60 \$ et sur lequel s'applique un rabais de 25%.	Combien d'argent manque-t-il à Marianne ?
Marianne passe devant une vitrine. Un joli jeans à 60 \$ est en présentation. Sur l'étiquette, il est indiqué qu'un rabais de 25% sera appliqué à la caisse.	Quel prix Marianne payera-t-elle pour son jeans ?

Figure 5

Source : Les taxes et rabais, AlloProf, section exercices mathématiques, 6^e année primaire.

L'utilisation de ce type de tâche, dans lequel un contexte financier est utilisé pour enseigner les mathématiques, est une pratique largement répandue dans les classes au primaire (Savard, 2016). Cette tâche est donc représentative de ce que l'on peut retrouver présentement dans des cours de mathématiques au primaire. Les tâches présentées dans la **figure 5** montrent des concepts clés du budget, à savoir : gagner de l'argent en travaillant ou recevoir un don en argent, économiser, planifier un achat, faire un achat, ainsi que calculer les prix et les rabais. De manière implicite, on parle également dans ce problème, du besoin de se vêtir.

Ceci étant dit, une récente étude menée en Ontario indique que les enseignants du primaire de cette province utilisent le concept de budget comme sujet principal lors des premiers cours d'éducation financière au primaire (Henderson et al., 2021). De plus, ceux-ci insistent à exprimer le manque de ressources puis d'objectifs clairs dans le curriculum, ce qui les limite beaucoup dans le contenu dont ils peuvent enseigner (Henderson et al., 2021). Les résultats de cette étude montrent l'importance de poursuivre et d'approfondir la recherche dans ce domaine, puisqu'à ce jour, il semble que ce soit la seule étude qui aborde le sujet de la formation des enseignants du primaire en éducation financière au pays.

OBJECTIF ET QUESTION DE RECHERCHE

Comme mentionné précédemment, le sujet de l'éducation financière au niveau primaire n'est que peu exploré au Québec (Jeannotte et Camiot, 2016). De plus, l'histoire montre que lors de réformes dans le système scolaire, un élément clé préalable à l'intégration de nouveaux concepts au programme est la formation des enseignants (Harvey, 2000). Toutefois, il faut savoir que la formation des enseignants du primaire présente des défis majeurs (Savard, 2014). Puisque l'on a remarqué une certaine ouverture du Ministère de l'éducation du Québec à intégrer l'enseignement de l'éducation financière plus tôt dans le programme de formation, cette étude tente de circonscrire le rapport aux savoirs de futurs enseignants du primaire au Québec en lien avec l'éducation financière, plus précisément envers le concept de budget, qui sera formellement introduit dans le prochain chapitre. La collecte et l'analyse des données de recherche vise à identifier des effets potentiels de l'intégration d'une brève formation sur le budget, directement dans le parcours de formation universitaire de ces futurs enseignants du primaire.

Question de recherche

Quel est le rapport aux savoirs en lien avec le budget, de futurs enseignants du primaire du Québec, selon trois postures épistémologiques?

Sous-questions de recherche

- 1) Quels sont les savoirs initiaux sur le budget, que les futurs enseignants qui participent à cette étude possèdent?*
- 2) Quels sont les savoirs qui évoluent chez les futurs enseignants qui participent à cette étude, à la suite d'une courte formation sur le budget?*

CADRE THÉORIQUE

Mise en contexte

Le cadre théorique favorise une analyse de qualité, puisque le respect d'un processus rigoureux permet d'obtenir des résultats pertinents (Gingras et Côté, 2016). Dans le contexte de cette recherche qualitative, le cadre théorique vise à examiner les perceptions de futurs enseignants du primaire par rapport au concept de budget, en vue de formuler d'éventuelles hypothèses (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) quant à leurs besoins pour enseigner ce concept dans leur classe. Puisque les participants sont tous des étudiants en enseignement au primaire, qui ont déjà complété des stages en milieu scolaire au Québec, il est possible d'obtenir des liens avec la réalité actuelle sur le terrain, dans le système scolaire au Québec (Dansereau, Gaudreau, Goyette, Séguin et Thibert, 2004). Cette façon de procéder sert à établir une certaine compréhension de la situation présentement dans le milieu de l'éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Pour ce travail de recherche, j'ai choisi d'utiliser le modèle du rapport aux savoirs pour analyser et interpréter les données, en vue de faire la connaissance, la compréhension et d'expliquer les perceptions et réalités vécues dans le contexte actuel (Van der Maren, 2014) au Québec. Puisqu'il y a très peu de recherche sur l'éducation financière au primaire (Gingras et Côté, 2016), surtout au niveau des savoirs sur le budget, cette étude pourrait être utilisée comme élément de fécondité pour d'éventuelles recherches à plus grande échelle (Gohier, 1998).

Le rapport aux savoirs

Le rapport aux savoirs provient de la sociologie de l'éducation et s'est beaucoup développé depuis les années 1970 (Charlot, 1997, 2003; Charlot, Bauthier et Rochex, 1992). Ce modèle peut être défini comme la compréhension de la manière dont chaque individu fait la construction mentale d'un savoir ou d'une connaissance (Lapointe et al., 2010). Chez les futurs enseignants du primaire, la construction de sens envers l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire le savoir, s'effectue parallèlement avec la valorisation de ce savoir. Ainsi, le fait de donner du sens à un savoir, c'est également lui accorder une valeur, positive ou négative lors de la construction de sens (Savard, 2014). De plus, les significations qu'un individu attribue à ses actions, aux événements et aux phénomènes auxquels il est soumis (Charmillot, 2020) se construisent dans des conversations ou dans la façon de présenter les choses (Perrenoud, 1994). Il est à noter que l'on utilise parfois l'expression « rapport à l'apprendre » (Savard, 2014) à titre de synonyme dans les écrits. Concrètement, il peut s'agir de valoriser ce qui fait sens pour soi ou de conférer du sens pour ce qui représente une valeur (Savard, 2014). Par exemple, le rapport au savoir ne signifie pas simplement d'accorder une valeur à un savoir, il implique aussi d'accorder une valeur à l'acte d'acquérir ce savoir (Charlot et al., 1992). Ce modèle exprime la relation de sens et de valeur accordée à un savoir particulier (Charlot et al., 1992).

Le rapport aux savoirs comprend également un aspect social, ce qui amène dans le cas des futurs enseignants, à voir les savoirs de façon contextualisée et socialement partagée (Akkari et Perrin, 2006). À ce propos, Alderton (2008), explique que les enseignants du primaire ou du secondaire ont le défi supplémentaire d'effectuer une transition de leur

pratique professionnelle initiale de l'apprendre vers une pratique professionnelle du faire apprendre (Alderton, 2008). On sait aussi qu'un rapport enthousiaste au savoir contribuerait à donner plus de sens à l'apprentissage (Lapointe et al., 2010), puis pourrait permettre à cet apprentissage d'évoluer dans le temps (Caillot, 2014). Ce modèle permet d'examiner comment un ensemble de valeurs, de normes sociales et de modèles culturels pensés et vécus par les individus dans leur environnement, peut orienter les différentes interactions et pratiques sociales de ces individus (Charmillot, 2002).

Par exemple, ce n'est pas parce que les futurs enseignants sont des adultes et étudiants universitaires, qu'ils possèdent les connaissances ou les besoins de s'adonner à des pratiques comme la planification d'un budget. Ceux-ci doivent potentiellement gérer leurs finances personnelles au quotidien, quelques fois par année ou à une autre fréquence. Toutefois, la capacité d'enseigner de bonnes pratiques en lien avec la gestion d'un budget n'est pas nécessairement reliée aux expériences vécues par ces futurs enseignants. En effet, le fait de disposer d'une information ne garantit pas automatiquement la bonne approche quant à l'enseignement de cette information (Paicheler, 2000). La mise en œuvre des connaissances nécessite davantage qu'une simple appropriation des savoirs. En éducation, il s'agit d'être capable de mobiliser différentes connaissances en fonction des contextes actuels (Savard, 2014). Malgré le fait que certains d'entre eux gagnent de l'argent, doivent effectuer des opérations bancaires, payer des factures, et parfois même faire un budget dans leur vie personnelle, il est probable que ceux-ci ne valorisent pas les savoirs en lien avec le budget de la même façon.

Les postures épistémologiques

Différentes postures épistémologiques peuvent être reliées au concept de rapport aux savoirs, d'ailleurs on retrouve cette notion dans plusieurs champs des sciences de l'éducation (Caillot, 2003). On peut donc penser qu'il serait intéressant de comparer différentes postures épistémologiques des participants comme l'ancien élève, l'étudiant universitaire et le futur enseignant (DeBlois et Squalli, 2002), dans un contexte de recherche où les participants sont tous des étudiants en sciences de l'éducation. Voici les définitions de ces trois postures épistémologiques, qui sont en lien direct avec les objectifs de cette étude.

POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	ÉLÉMENTS DE DESCRIPTION
Ancien élève	Posture qui s'est construite dans le temps et qui réfère à l'expérience d'apprenant. Reflète des conceptions de l'enseignement traditionnel. Les mathématiques sont principalement apprises par mémorisation et par la résolution de problèmes d'application.
Étudiant universitaire	Posture qui réfère au statut du futur enseignant, naviguant entre obtenir de bons résultats scolaires et devenir un enseignant qualifié. Reflète une dualité entre l'expérience de l'apprenant et les nouvelles pratiques de l'enseignement. Permet d'actualiser le projet d'enseignement de l'ancien élève.
Futur enseignant	Posture qui reflète une préoccupation envers l'apprentissage des élèves. Perception de l'erreur commise par les élèves comme faisant partie du processus de l'apprentissage, plutôt qu'un défaut de conformité.

Tableau 2

Source : DeBlois, L. (2012). *De l'ancien élève à l'enseignant : quel parcours.*

Selon Savard (2014), la posture épistémologique adoptée influencerait les connaissances mobilisées par les enseignants pour intervenir auprès des élèves. À ce propos, Il semblerait que les futurs enseignants du primaire transitent entre ces postures tout au long de leur formation universitaire. Confrontés à ce qu'ils auraient souhaité pour eux, ces futurs enseignants semblent réfléchir en partant de leur rôle d'élève (Savard, 2014), donc de la posture de l'apprenant, en passant par l'étudiant universitaire et le futur enseignant, ce qui pourrait conduire à une tension entre ces postures épistémologiques. Ceci étant dit, cette étude tente de lier les concepts de rapports aux savoirs avec ces trois postures épistémologiques, en utilisant l'hypothèse que vu leur âge, les étudiants qui sont présentement en formation au niveau universitaire au Québec ont reçu un enseignement de style traditionnel. Cette hypothèse a été utilisée dans la collecte, l'interprétation et l'analyse des données. À ce propos, Savard (2014), mentionne que le fait de créer ces tensions entre les postures de l'ancien élève et celle de l'enseignant permettrait de redéfinir les préoccupations des futurs enseignants ainsi que leurs intentions d'enseignement. Il semblerait donc que la transition entre les différentes postures est favorisée par l'étude des contenus à enseigner, par la planification d'un questionnaire à offrir aux élèves en vue d'intervenir auprès d'eux, par la distinction entre l'enseignement et l'apprentissage et par l'étude des différentes adaptations réalisées par les futurs enseignants en contexte de stage (DeBlois, 2006; DeBlois & Maheux, 2005).

La perception du budget et ses variations

De nombreuses recherches issues du milieu de l'économie et de la finance sont alignées quant à leur façon de définir le concept de budget. En effet, bon nombre d'études

s'entendent sur le principe que le budget est tout d'abord un outil de planification (McLean-McKay et Josh Leigh-Mossley, (2017), Fernbach, Kan et Lynch, (2015), Lamontagne, (2001), McLean-McKay et Josh Leigh-Mossley, (2017) et Siegel et Yacht (2009)). Pour certains, le budget est un plan, une ligne directrice ou encore un portrait de pourquoi et comment atteindre un certain objectif (Siegel et Yacht, 2009). Pour d'autres, le budget est considéré comme un outil fondamental pour la gestion judicieuse de l'argent et des dettes et pour l'épargne en vue d'atteindre des objectifs financiers (McLean-McKay et Josh Leigh-Mossley, 2017). Le budget n'est pas un objet statique, mais plutôt dynamique. En effet, selon l'ouvrage *Personal Finance*, publié en 2009 et utilisé encore aujourd'hui dans certains cours universitaires en gestion financière (*Miami University, Dodge City Community College, Pittsburg University, University of San Diego*), le budget est un document qui doit être dynamique, qui devrait donc être utilisé comme un processus qui reflète la réalité et définit les actions à poser (Siegel et Yacht, 2009). De plus, certains ajoutent que le budget devrait regrouper une combinaison de plusieurs facteurs dont la discipline, une bonne capacité d'adaptation, l'établissement d'objectifs, l'utilisation d'outils de mesure efficaces ainsi qu'une grande capacité à se responsabiliser (Quraishi, 2020).

La planification d'un budget personnel implique des éléments et actions similaires à tout autre type de budget, c'est-à-dire une méthodologie reflétant la théorie dans la pratique (Garattini et van de Vooren, 2011). Le fait d'établir un tel processus et de le revisiter constamment permet de structurer la gestion de ses finances personnelles, en ajustant les types d'entrées et de sorties d'argent ou simplement en ajustant la présentation des

différentes étapes à suivre. Cependant, il faut garder en tête l'objectif principal de la planification du budget, qui est d'assurer une certaine cohérence dans la gestion de ses revenus et dépenses, ainsi que de l'utilisation du budget comme outil de planification pour se fixer des objectifs et des moyens de les atteindre, en se basant sur des données en temps réel (Nuijten, Mittendorf, et Persson, 2011).

Comme mentionné, la planification d'un budget peut servir de plan en vue de réaliser un objectif financier (CPA Canada, 2021) ou encore simplement servir de portrait d'une situation financière personnelle à un moment précis. À titre d'exemple, il est possible de faire un budget afin d'économiser de l'argent pour effectuer des achats, pour planifier le remboursement d'une dette, pour faire un suivi de ses investissements ou encore pour simplement obtenir un portrait clair de ses revenus et de ses dépenses au cours d'un mois (Lafrance et LaRochelle-Côté, 2011). En fait, selon la firme Raymond Chabot (2020), toutes les raisons sont bonnes pour faire un budget. D'ailleurs, certains outils pour le grand public sont disponibles en ligne et il est possible de les adapter selon le type de budget désiré, puis d'obtenir un portrait de sa situation presque instantanément. Ceci étant dit, on peut penser que le fait de vivre selon un budget est en fait une combinaison de plusieurs éléments à considérer lorsque l'on veut voir où va notre argent (Raymond Chabot, 2020). Un budget peut être plus ou moins flexible, il peut inclure les situations d'une ou de plusieurs personnes à la fois, peut être révisé de façon mensuelle ou trimestrielle, peut être établi avec l'aide d'un professionnel de la gestion des finances ou non et peut aussi bien servir de plan pour l'atteinte d'un objectif très ambitieux que servir d'outil pour structurer les achats courants au quotidien (Hassan, Fadzilah, et Siraj, 2015).

Voici quelques exemples de types de budget ainsi qu'une brève description de ce que ceux-ci peuvent comprendre (Bergeron D'amour, 2016):

1. Budget dans le but d'épargner.
 - Réalisation d'un projet (acheter une voiture, faire un voyage, etc.)
 - Création de fonds d'urgence pour faire face aux imprévus
2. Budget dans le but de déterminer les coûts de subsistance.
 - Vêtements, logement, nourriture, etc.
3. Budget dans le but d'investir.
 - Placer de l'argent pour créer des revenus
 - Contrairement à l'épargne, on ne peut pas toujours accéder aux montants

Le fait qu'il existe une multitude de types de budget dans notre environnement rappelle que les élèves du primaire au Québec ne sont pas tous exposés aux mêmes informations en lien avec le budget. En effet, puisqu'il n'existe pas encore de compétences spécifiques à développer en éducation financière dans le programme de formation du primaire, on peut penser que les enseignants qui abordent le sujet avec leurs élèves utilisent des tâches différentes et ne s'y prennent pas tous de la même façon pour en arriver à développer les connaissances en lien avec le budget. Toutefois, il existe quelques ressources disponibles pour ces derniers, comme les outils rendus disponibles par l'AMF.

À ce propos, la **Figure 6** ci-bas montre un exemple de tâche qui peut être donné aux élèves du primaire, pour faciliter la compréhension du concept de planification d'un budget (AMF, 2021). Il est à noter que cette tâche est destinée à des élèves du premier cycle du primaire et est associée au domaine mathématiques du programme de formation (MEES, 2001).

Mise en contexte

Les élèves planifient une journée à la foire en choisissant des manèges et en achetant une collation.

Ils répondent à la question suivante : « Suis-je capable de gérer un budget? ».

À travers cette tâche, les élèves développeront leur compréhension :

- des concepts d'épargne, de dépenses, de revenu, d'argent, de gain, de planification d'un budget, de troc et de rareté;
- de la différence entre désirs et besoins;
- des conséquences aux décisions financières, bonnes ou mauvaises.

Vendredi, la classe ira passer une journée à la foire d'Ekominiville.

Tu pourras faire plusieurs manèges tout aussi excitants les uns que les autres, mais tu devras respecter ton budget.

Prépare ta journée à la foire d'Ekominiville



Partie 1 – Mise en situation



Exercice 1

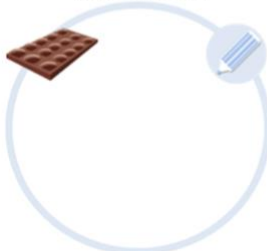


Dessine les pièces de monnaie dont tu as besoin pour acheter les collations ci-dessous. Tu peux utiliser chacune des pièces de monnaie plusieurs fois. Laisse les traces de ta démarche. N'oublie pas d'écrire les mots nouveaux dans ton petit lexique.

1 crème glacée coûte
1 dollar et 75 cents



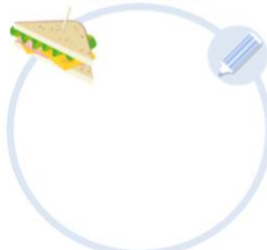
1 tablette de chocolat coûte
1 dollar et 10 cents



1 jus de fruits coûte
45 cents



1 sandwich coûte
2 dollars et 25 cents



Partie 2 – Mon budget



- Détache la dernière page de ton cahier et découpe les pièces de monnaie.
- Calcule l'argent que tu possèdes pour passer une journée à la foire.

Combien y a-t-il de
pièces de 5 cents?

Combien y a-t-il de
pièces de 10 cents?

Combien y a-t-il de
pièces de 25 cents?

Combien y a-t-il de
pièces de 1 dollar?

Combien y a-t-il de
pièces de 2 dollars?



- Combien y a-t-il d'argent pour aller à la foire?

Partie 3 – Le plan de la journée



Consulte l'affiche La foire et prépare ta journée! Choisis 5 manèges et 1 collation.

- Indique les manèges que tu as choisis et colle les pièces de monnaie dont tu as besoin pour les essayer.
- Attention! N'oublie pas de respecter ton budget!



Figure 6

Source : La foire, BIM en ligne, Mozaïk Pédago.

Marche à suivre pour la planification d'un budget

Pour arriver à planifier un budget, il faut tout d'abord réunir certaines informations pertinentes, par exemple une liste de ses entrées et sorties d'argent pour une période déterminée. Un tel regroupement d'information est en fait un «bilan financier personnel», qui représente le portrait global de la situation financière d'un particulier à une date donnée (Lamontagne, 2001). Le bilan financier personnel est en quelque sorte, une représentation de ce qu'un individu possède (que l'on nomme *actif*, une valeur reconnue) et de ce que celui-ci doit (que l'on nomme *passif* ou *dette*). Le principe de faire l'état des sources (revenus) et de l'emploi des fonds (dépenses fixes : logement, électricité, etc. ou dépenses variables : sorties, divertissement, etc.) permet entre autres de déterminer s'il y a un excédent, qui pourrait ensuite potentiellement être alloué à l'épargne. En effet, l'épargne correspond à la partie du revenu qui n'est pas consommée. Dans le cas de l'économie dans son ensemble, l'épargne peut être faite au niveau des ménages, mais aussi des entreprises ou des administrations publiques (IEFP, 2019).

En d'autres mots, l'épargne peut être vu comme un véhicule menant à l'atteinte d'un objectif, par exemple un fond d'urgence ou encore un achat planifié. Les sources constituent les rentrées d'argent (salaire, allocations, revenus d'intérêts, etc.) et l'emploi des fonds est la façon dont les montants sont utilisés, donc les dépenses (paiements pour le logement, le transport, la nourriture, etc.). D'ailleurs, la Fédération des caisses Desjardins du Québec (2022) mentionne que la meilleure façon d'arriver à planifier un budget est de suivre trois étapes, soit de faire une liste des revenus et une liste des

dépenses, pour ensuite structurer les dépenses fixes et variables, puis finalement de faire le point sur ces données en y allant progressivement et en se fixant des objectifs réalistes.

Le rôle d'un budget

Peu importe l'objectif qu'une personne se fixe, la planification d'un budget permet d'obtenir un portrait clair des dépenses et des revenus (Fédération des caisses Desjardins du Québec, 2022), en plus d'aider les gens à donner un ordre de priorité à leurs dépenses. Selon certaines études (Fernbach, Kan et Lynch, 2015), le budget est un outil particulièrement efficace et serait fort probablement le meilleur moyen d'atteindre ses objectifs financiers, ainsi que d'éviter les comportements dysfonctionnels tels que les dépenses excessives et les achats compulsifs (Fernbach, Kan et Lynch, 2015). De plus, plusieurs institutions financières dont la banque mondiale ajoutent que la planification stratégique du budget assure un alignement des ressources et que le recours à une certaine méthodologie permet d'établir des objectifs d'épargne précis et stratégiques (Banque Mondiale, 2019).

Le schéma de la **figure 7** ci-dessous montre une des façons de procéder à la planification du budget, soit en faisant l'exercice de façon dynamique, donc toujours en évolution et en adaptation. Selon Siegel et Yacht (2009), la planification du budget devrait comprendre des éléments importants tels que la définition d'objectifs, le regroupement de données, la création d'un plan détaillé, la surveillance des entrées et sorties d'argent, l'ajustement des comportements au besoin ainsi que la formulation d'attentes.

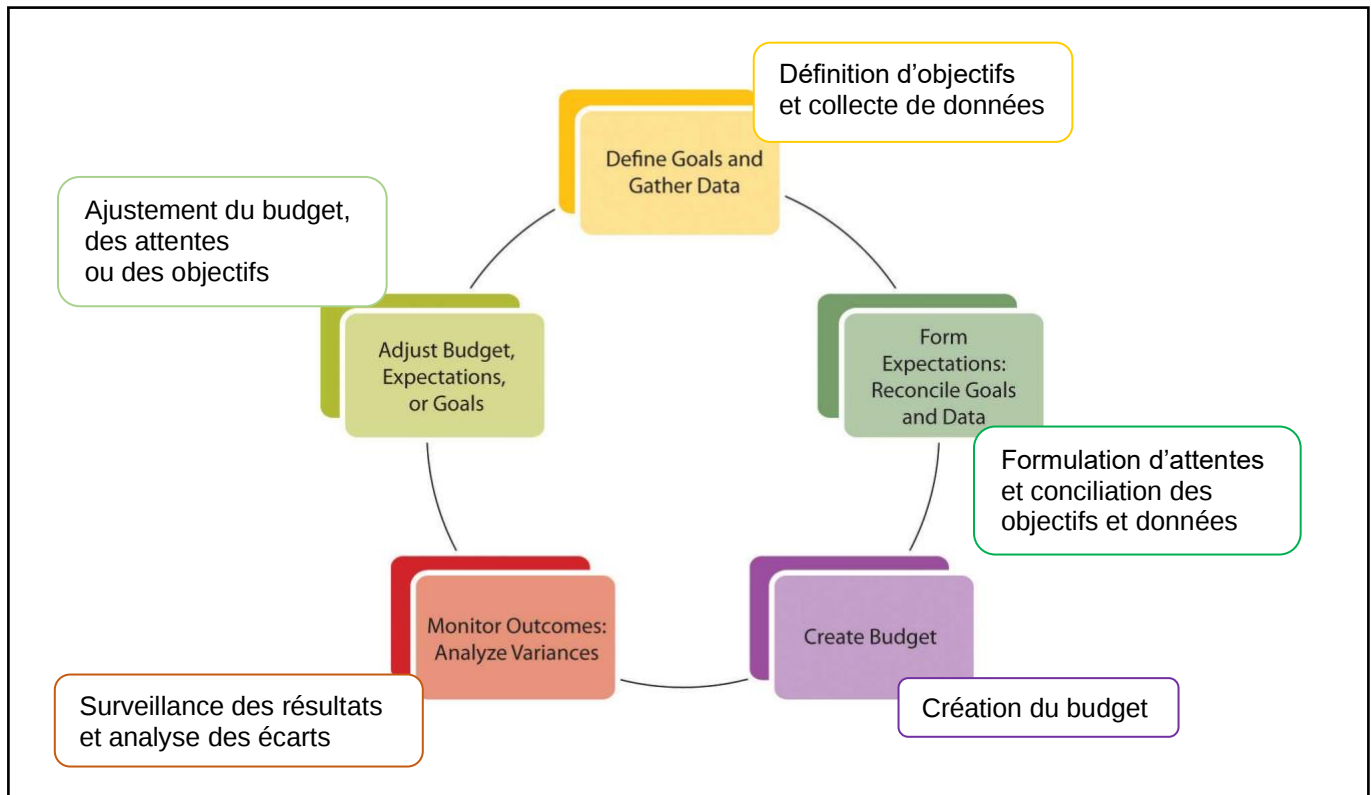


Figure 7

Source : (*Personal Finance*, Siegel, 2009 – traduction libre).

La valorisation des savoirs chez des futurs enseignants du primaire

Comme mentionné, le processus de donner sens à un savoir est ce qui permet d'accorder une valeur positive ou négative à ce savoir. La construction de sens envers l'objet d'apprentissage (le savoir), s'effectue parallèlement avec la valorisation de ce savoir, ce qui explique le principe de conceptualisation d'un savoir ainsi que de son importance en même temps (Savard, 2016). Des études sur le rapport aux savoirs chez les étudiants en enseignement au primaire montrent que la valorisation des savoirs permet une introspection personnelle, basée sur la pratique enseignante afin de comprendre, de conceptualiser et d'améliorer cette pratique (Cochran-Smith et Lytle, 2004). Un futur

enseignant pourrait donc décider de valoriser ce qui fait sens pour soi, ou de conférer du sens pour une valeur déterminée (Savard, 2014).

Dans le contexte de l'enseignement de l'éducation financière, par exemple lors d'une leçon sur le budget, on peut penser que la didactique des mathématiques impliquées demande plus que le simple partage de notions théoriques (Kansanen, 2009), que cela implique aussi la façon dont un futur enseignant s'intéresse à ces notions mathématiques. On peut aussi penser que ce facteur détermine le niveau de volonté des futurs enseignants à développer leurs connaissances ainsi qu'à les partager (Savard (2014), Lampert, Beasley, Ghousseini, Kazemi et Franke (2010), Ball et Forzani, (2007)). Au cours des trente dernières années, le concept de rapport au(x) savoir(s) a connu un déploiement important dans le cadre de recherches en éducation et en formation, dont les approches théoriques et méthodologiques sont inspirées de la psychanalyse, de la sociologie et de la didactique (Bernard, Savard et Beaucher, 2014 ; Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019 ; Carnus, Garcia-Debanc et Terrisse, 2008 ; Nafti-Malherbe et Samson, 2013 ; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017 ; Vincent et Carnus, 2015).

Afin d'analyser les résultats provenant des réponses des participants, le modèle du rapport aux savoirs est utilisé à la base du cadre conceptuel de cette recherche. Le **cadre conceptuel** représente un continuum des besoins des participants en lien avec la planification d'un budget. Puisque de savoir faire le suivi de ses dépenses et établir un budget efficace sont deux compétences essentielles qui permettent aux gens de vivre selon leurs moyens et de sentir qu'ils ont une bonne maîtrise de leur vie financière (ACFC,

2015), il n'aurait pas été pas réaliste de catégoriser les différents besoins sur le budget des participants en catégories précises. Cependant, l'utilisation d'un continuum se prête bien à l'analyse et l'interprétation des données collectées lors des questionnaires. L'outil d'analyse ci-dessous (**cadre conceptuel**), permet d'observer et de situer sur un continuum, les perceptions et les besoins des participants quant à la planification et la gestion d'un budget personnel.

CADRE CONCEPTUEL

Le **cadre conceptuel** comprend quatre grandes catégories en lien avec les savoirs par rapport à la planification d'un budget et ces quatre catégories sont construites de façon à établir une certaine échelle des savoirs sur le budget. En d'autres mots, plus les participants se situent vers la gauche du continuum, plus ils ont des besoins de savoirs minimaux par rapport à la planification de leur budget. On peut penser que ceux-ci n'ont pas beaucoup de dépenses ou de responsabilités financières par exemple. De ce fait, ils n'ont peut-être pas besoin de planifier un budget complet avec des objectifs d'épargne. Ainsi, plus ils se situent vers la droite du continuum, plus ils reconnaissent des besoins concrets de posséder des savoirs par rapport à la planification d'un budget, afin de pouvoir les appliquer dans leur vie. Les quatre grandes catégories de valorisation et d'utilisation des savoirs sur le budget sont les suivantes :

1. Pour obtenir un portrait clair des dépenses et des revenus.
2. Structurer les dépenses fixes et variables selon le portrait financier (portrait des dépenses et des revenus).
3. Faire le point sur les données structurées de son portrait financier (dépenses et revenus, fixes et variables).
4. Se fixer des objectifs concrets et réalistes, basés sur l'analyse des données du portrait financier.

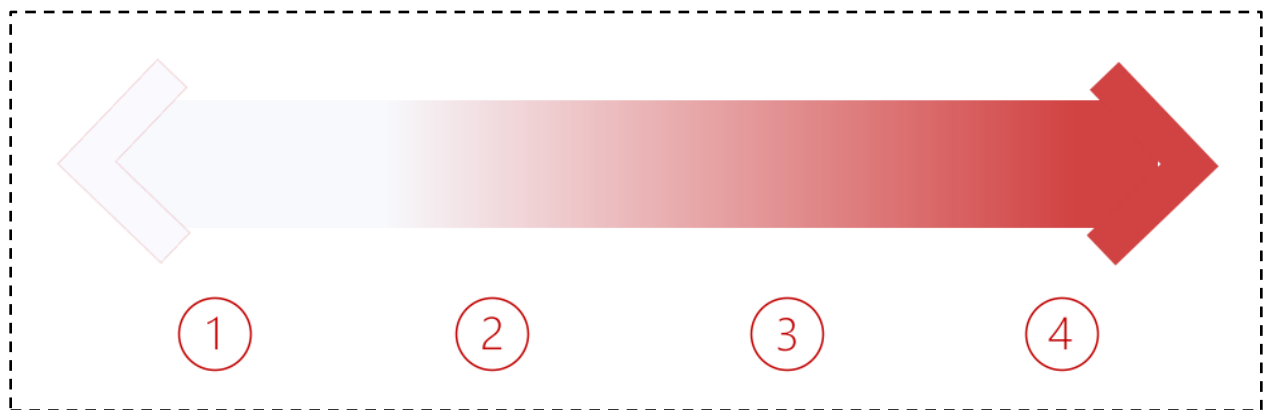


Figure 8

Continuum de la valorisation et de l'utilisation des savoirs en lien avec le budget.

MÉTHODOLOGIE

La méthode de recherche

Afin de répondre à la question de recherche qui est « quel est le rapport aux savoirs en lien avec le budget, de futurs enseignants du primaire du Québec, selon les trois postures épistémologiques des enseignants en formation? », j'ai utilisé une méthode de recherche qualitative. Selon sa définition, ce type de recherche produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes (Deslauriers, 1991). De plus, la recherche qualitative se distingue par sa méthode de prise de contact avec un milieu ou une situation de vie déterminé (Huberman et Miles, 2002). Il est connu que la recherche qualitative traite des données difficilement quantifiables comme des comptes rendus d'entrevues, des observations sur le terrain, des perceptions et propos provenant d'individus ou de groupes et qu'elle utilise une démarche d'analyse souple et inductive. En fait, cette méthode s'inspire d'expériences vécues et du sens commun du phénomène exploré, afin de construire un schéma d'une réalité (Deslauriers, 1991).

Au cours de cette étude, la méthode qualitative est orientée vers l'exploration d'une réalité actuelle, pour éventuellement proposer de futures recherches plus participatives. Ceci permet de faire participer les futurs enseignants visés, qui sont les personnes pour lesquelles une intervention efficace dans le milieu entraînerait des répercussions sur leur propre pratique (Tremblay & Bonnelly, 2007). Dans cette étude, le caractère exploratoire est fondé sur l'intention de recherche initial (Trudel et al., 2007), soit le rapport aux savoirs envers le budget, chez des futurs enseignants du primaire au Québec. L'utilisation de la méthode de recherche qualitative permet également d'identifier des thèmes liés au sujet de recherche à partir des propos des participants, pour ensuite être en mesure d'en dégager les perceptions que ceux-ci ont de la situation actuelle (Blais et Martineau, 2006).

Finalement, comme l'ont fait Royer et Duchesne (2009) dans leurs recherches, les participants seront appelés à répondre à des questions comprenant parfois des choix de réponses, mais également à des questions ouvertes afin d'offrir des occasions de s'exprimer librement. L'analyse des expériences, opinions, avis et perceptions de ces futurs enseignants face au concept de budget sera donc basée sur les notions de rapport aux savoirs en éducation (Akkari et Perri, 2006; Charlot et al., 1992; Bernard, Savard et Beaucher, 2014 et Caillot, 2014).

Contexte de la recherche

Lors de la planification de ce projet de recherche, la collecte de données en présence de participants a été mise de l'avant. Or, pendant l'année 2020, une pandémie mondiale a

empêchée la tenue d'activités de recherche en personne. En effet, pendant une période d'incertitude qui n'est pas encore terminée au moment d'écrire ce mémoire, les plans de collecte de données auprès d'humains ont été annulés ou reportés à des dates inconnues. Cette situation affecte directement la méthodologie de recherche, puisque la collecte de données aurait dû être effectuée en personne.

Toutefois, les plateformes de communications virtuelles ont pu supporter de nombreux projets de recherche, ce qui a aidé dans les situations où il n'était pas nécessaire d'être physiquement en contact avec des gens. Dans cette étude, l'aspect «en personne» s'est facilement transformée vers une approche «à distance». À cet effet, on pourrait penser que les pratiques d'enseignement à distance ont des effets potentiels sur les paradigmes classiques d'éducation en personne. Dans ce cas, la relation pédagogique n'a d'autres choix que d'évoluer, il faut donc reconnaître que notre rapport à l'apprentissage est en transformation (Lafleur et al., 2021).

Participants

La recherche sur le développement professionnel des futurs enseignants montre que ceux-ci ont besoin d'un espace dans lequel ils peuvent développer des savoir-faire complexes (Paquay, 2012), alors que les défis de l'intégration théorie/pratique en formation demeurent encore largement non résolus (Boudjaoui & Clénet, 2011). Considérant qu'il soit parfois difficile pour les enseignants déjà en poste d'avoir accès à un tel espace de développement, j'ai décidé de mener cette étude auprès de futurs enseignants, qui eux ont accès à un environnement d'apprentissage lors de leurs cours

à l'université. En ce sens, on peut penser que l'acquisition de connaissances lors de la formation initiale plutôt que continue des enseignants du primaire évite ces défis d'intégration théorie/pratique, qui pourraient survenir dans un système scolaire avec un programme de formation chargé déjà en place.

Les participants de cette étude sont de futurs enseignants, inscrits dans un cours de didactique des mathématiques à l'université. Ceux-ci en sont à leur troisième ou quatrième année sur quatre, du baccalauréat en enseignement au primaire et préscolaire. Lors du parcours traditionnel en éducation au Québec, les étudiants universitaires qui en sont rendus à ce niveau se situent généralement dans la tranche d'âge 22-25 ans, malgré quelques exceptions possibles. Il est à noter que certains d'entre eux étaient inscrits dans une cohorte « Enseignement en immersion du français ».

Processus de sélection

Avant de débiter l'atelier de formation, j'ai expliqué le projet de recherche aux étudiants et ceux qui désiraient y participer pouvaient remplir un court questionnaire avant l'atelier. De plus, à la fin de cet atelier, les étudiants ayant répondu au questionnaire pré-atelier qui désiraient encore participer à la recherche étaient invités à remplir un questionnaire final afin que je puisse comparer leurs réponses avec celles du début. L'atelier a été enregistré à des fins de formation : les étudiants absents pouvaient ainsi avoir accès au contenu, mais pas à la recherche. La vidéo n'a donc pas été utilisée à des fins d'analyse ou de recherche.

Il y a 22 participants qui ont complété le premier questionnaire, mais seulement 18 d'entre eux ont remplis les deux questionnaires (celui distribué avant et celui après l'atelier). Ceci a mené à l'élimination des 4 participants qui n'ont pas complété tout le processus de recherche. L'analyse a été effectuée sur les données provenant des 18 participants qui ont complétés les deux questionnaires, ce qui pourrait être considéré comme une des limitations de cette étude, puisque les participants avaient l'option de se désister à tout moment sans justifier leur décision.

Procédures éthiques

Au Québec comme ailleurs, l'éthique professionnelle se présente à titre de compétence dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants (Cloutier et al., 2015). Possédant moi-même une formation en enseignement, il fait partie de mes priorités d'agir de façon éthique lors du déroulement de telles activités. Afin de pouvoir procéder à la collecte de données, j'ai donc obtenu l'approbation du département d'éthique de recherche en éducation à l'université McGill. Puis, pour assurer un respect rigoureux du processus éthique, j'ai adopté des mesures qui sécurisent la protection de l'anonymat des participants. Les futurs enseignants présents à l'atelier ont été mis au courant de toutes les dimensions de cette recherche, afin de pouvoir faire un choix éclairé quant à leur participation. Ceux-ci ont été approchés dans un environnement sécuritaire et étaient assurés que leur participation ou leur refus de participer n'aurait aucun impact sur leur note au cours auquel ils sont inscrits. La professeure du cours a quitté la séance avant que je commence à parler de l'étude, ce qui confirmait aux étudiants qu'elle ne serait pas témoin de leur participation ou non. Enfin, tous les participants qui ont accepté

de compléter l'un ou les deux questionnaires de cette recherche l'ont fait sur une base volontaire. Suivant les recommandations du certificat d'éthique, j'ai lu un texte de recrutement avant le début de l'atelier, puis expliqué le fonctionnement à tous les étudiants présents. Une fois leur décision prise, ceux qui désiraient participer étaient dirigés vers un site web sécurisé pour remplir un questionnaire anonyme avant le début de l'atelier de formation.

La plateforme Zoom est utilisée dans cette étude pour partager un questionnaire aux participants, lequel n'est pas traçable géographiquement. De plus, les participants devaient fournir un nom d'utilisateur anonyme afin ne pas être identifiés. Une fois que les questionnaires en ligne ont été complétés, j'ai fermé l'accès à ceux-ci pour éviter la modification de données. À ce moment, je suis devenue la seule personne ayant accès aux réponses. Enfin, il est important de mentionner que la professeure du cours n'a eu en aucun temps, accès à des informations qui aurait pu lui permettre d'identifier les étudiants qui ont participé à l'étude.

Contenu de l'atelier de formation

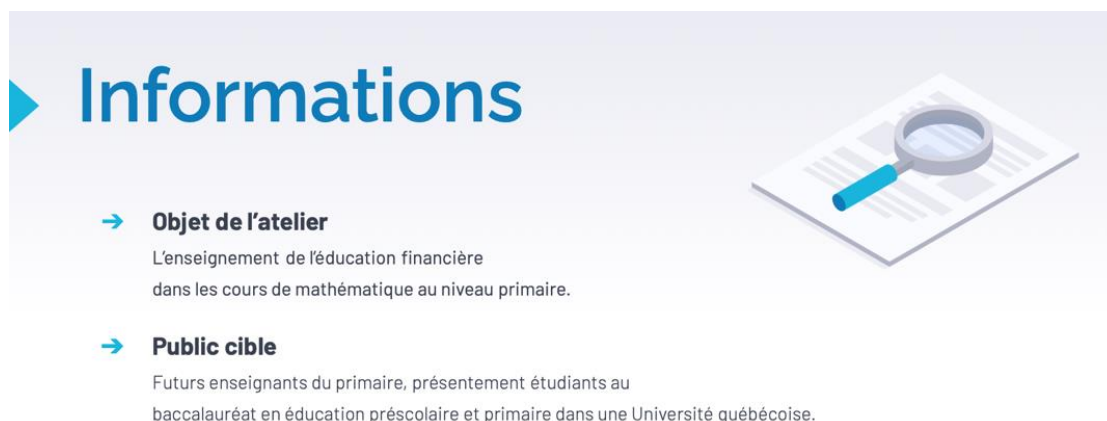
Vu mon intérêt marqué pour l'éducation financière, j'ai préparé une formation pour aider des étudiants universitaires à améliorer leur compréhension de certains concepts en lien avec ce sujet. Le but était donc de créer un atelier et de le présenter à des étudiants lors de cours de didactique des mathématiques à l'université.

Les participants à cette étude sont tous des étudiants inscrits dans un cours de didactique des mathématiques, puis ils ont tous suivi cette formation d'environ 2 heures sur le thème du budget. Il est important de mentionner que tous ces étudiants devaient assister à la courte formation, puisque cela faisait partie de leur parcours d'apprentissage. Toutefois, le contenu de l'atelier n'était pas évalué, donc aucune incidence n'était possible sur la note finale de ces étudiants dans ce cours. Enfin, ceux-ci n'étaient pas tenus de participer à l'étude, donc certains étudiants ont assisté à la formation sans répondre aux questionnaires avant et après celle-ci, encore une fois sans conséquence sur leur note finale au cours de didactique.

L'atelier de formation est d'une durée d'environ 2 heures, avec une période de questions et de discussion à la fin. La formation était supportée par une présentation visuelle à l'écran, pour indiquer clairement les étapes ainsi que le contenu général. Voici dans l'ordre, les notions abordées lors de la courte formation.

Étape 1

- Accueil des participants, présentations et explication du déroulement de l'atelier.



► **Informations**

→ **Objet de l'atelier**
L'enseignement de l'éducation financière
dans les cours de mathématique au niveau primaire.

→ **Public cible**
Futurs enseignants du primaire, présentement étudiants au
baccalauréat en éducation préscolaire et primaire dans une Université québécoise.

Étape 2

- Explication du projet de recherche (incluant les procédures éthiques) et distribution du premier questionnaire.
- Temps alloué pour la complétion du questionnaire.

Étape 3 (théorie)

- Savoirs en lien avec le budget :
 - Définition : concrètement, qu'est-ce que le budget? (discussion)
 - Façon méthodique de gérer son argent
 - Un outil de planification
 - Sert à comparer les revenus et les dépenses
 - Actions possibles avec de l'argent : donner, économiser ou dépenser
 - Principes de surplus et de déficit
 - Les différents types de budget (personnel, gouvernemental, familial, pour planifier un achat, etc.)
- Étymologie et exemples concrets de budget: utiliser un système d'enveloppes pour gérer les dépenses mensuelles. Exemple d'un système budgétaire mensuel avec Excel.
- Aperçu de l'intégration des savoirs sur le budget dans le programme scolaire de l'Ontario et de l'Australie.
- L'enseignement des savoirs en lien avec le budget (discussion sur les sujets importants pour des élèves du primaire selon les participants).

The infographic is divided into two main sections. The left section, titled 'Le budget' with the subtitle 'Informations utiles', features six circular icons: a credit card, stacks of coins, a piggy bank, a calculator, a bar chart, and a pie chart. The right section, titled 'Un budget.', features a 3x4 grid of twelve colorful envelopes. Below these sections is a large box titled 'Gestion de ses finances personnelles' with the subtitle 'Dépenser - Donner - Économiser - Recevoir'. At the bottom, two lines of text provide additional context: 'Utiliser un outil de planification quotidien (application, papier, logiciel).' and 'Concept de surplus et de déficit: enrichissement ou endettement.'

Le budget
Informations utiles

Un budget.

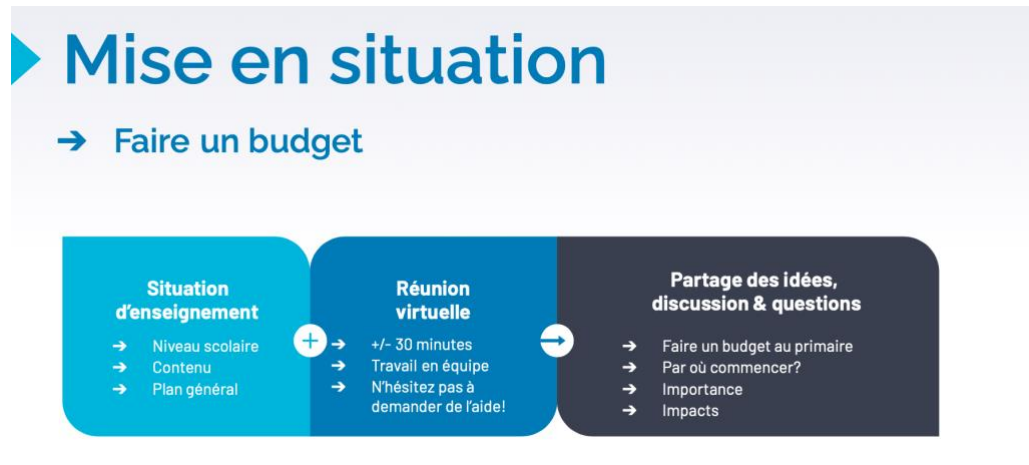
Gestion de ses finances personnelles
Dépenser - Donner - Économiser - Recevoir

Utiliser un outil de planification quotidien (application, papier, logiciel).

Concept de surplus et de déficit: enrichissement ou endettement.

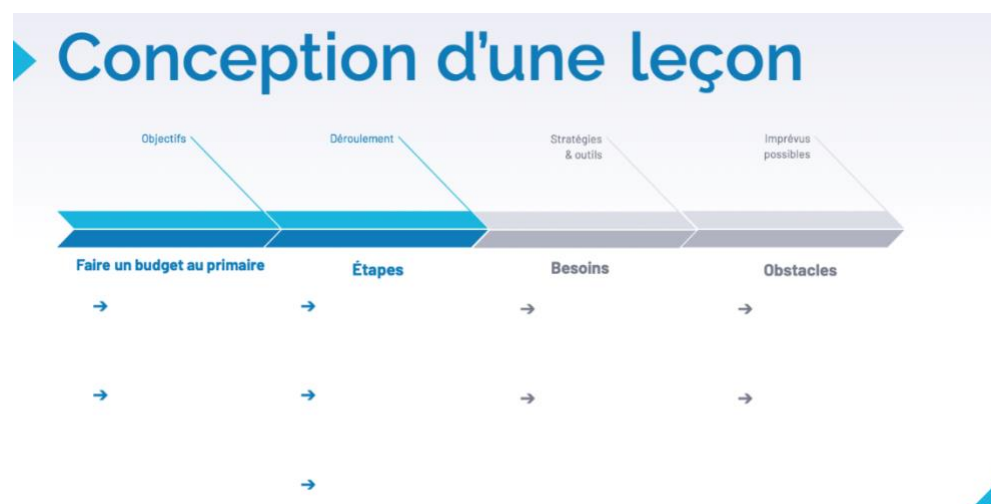
Étape 4 (Pratique : mise en situation et travail en sous-groupes)

- Les étudiants reçoivent une mise en situation et doivent se rencontrer en équipe pour en discuter. Ils doivent utiliser un gabarit et élaborer une leçon en lien avec le budget pour des élèves du primaire. Chaque groupe est assigné à un cycle du primaire.
- Ils doivent discuter et établir des objectifs d'apprentissage, suivi d'une activité à faire avec des élèves du primaire.



Étape 5

- Retour en groupe et partage des plans de leçons
- Liens avec un gabarit de plan de leçon (ci-dessous)



Étape 6

- Discussion sur les tâches effectuées dans l'atelier ainsi que les sujets importants en lien avec les savoirs sur le budget.
- Période de questions.
- Partage de différentes ressources utiles pour approfondir les connaissances des participants (ex : site web, ressources en éducation financière, etc.)

Collecte de données

La courte formation portant sur le budget s'est déroulée sur une période d'environ 3 heures et ce, de façon virtuelle. J'ai dû adapter le contenu et certaines procédures, de façon à présenter ma recherche sous cette forme. La professeure du cours a quitté la session afin de ne pas être présente avant, pendant, ni après l'atelier. Les questionnaires ont été remplis durant cette période.

En ce qui concerne le traitement des données recueillies, certains chercheurs utilisent des systèmes de codification « par grille », « par catégories prédéfinies », « à partir de thèmes prédéfinis », ou par « table de codification » lors de recherches qualitatives (Royer, et al., 2009). C'est donc en suivant ce modèle que j'ai importé les réponses aux questionnaires dans des tableaux, puis créée des catégories de réponses. Les catégories de ces tableaux servent à l'analyse des données, donc des types de savoirs en lien avec les réponses des participants.

Les types de savoirs

Chaque type de savoirs requiert des processus mentaux pour traiter l'information, toutefois, il existe plusieurs façon de catégoriser ces savoirs, dépendamment des différentes théories cognitivistes (Senprof Education, 2021). Étant donné que l'appropriation et la mise en œuvre de savoirs influencent les pratiques pédagogiques des enseignants, peu importe le domaine concerné, on peut généralement les distinguer par types (Boulet, Savoie-Zacj et Chevrier, 1996; Noiseux, 1997; Saint-Pierre, 1995; Tardif, 1997). Dans les théories du traitement de l'information, les écrits s'entendent pour reconnaître ces trois types de connaissances (Ouellette, 2000) :

Savoirs déclaratifs : connaissances théoriques de faits, de règles, de lois, de principes, notions, etc. On associe ces savoirs à des questions débutant par «Qu'est ce que?» ou «De quoi s'agit-il?», par exemple (Anderson, 1983).

Savoirs procéduraux : il s'agit du savoir-faire, des actions ou de moyens exercés pour apprendre. Ce type de savoirs correspond à l'application de connaissances déclaratives, donc aux façons de faire (Samson, 2004).

Savoirs conditionnels : connaissances qui tiennent compte du contexte, des contraintes et conditions, de quels choix doivent être faits en termes de stratégies, de démarches ou d'actions (Boulet et al., 1996).

C'est à la lumière de ces trois types de savoirs, que j'ai établi des catégories de questions et de réponses pour l'analyse des questionnaires acheminés aux participants de cette étude. Les savoirs «déclaratifs» sont associés à la catégorie «Quoi». Cette catégorie est parfois divisée en deux sous-catégories de savoirs, le «Quand» et le «Combien». Les savoirs «procéduraux» sont associés à la catégorie «Comment» et finalement, les savoirs «conditionnels» sont associés à la catégorie «Pourquoi» (Désilets, 2017).

Quoi		Savoirs déclaratifs
	Combien	sous-catégorie (savoirs déclaratifs)
	Quand	sous-catégorie (savoirs déclaratifs)
Comment		Savoirs procéduraux
Pourquoi		Savoirs conditionnels

Tableau 3
Présentation des catégories de savoirs.

Puisque l'élément central de cette recherche est le rapport aux savoirs envers le budget chez des futurs enseignants du primaire au Québec, les réponses aux questions sont regroupées selon des éléments importants en lien avec le budget, qui sont présentées dans la matrice ci-dessous.



Figure 9

Matrice des catégories d'éléments en lien avec les savoirs sur le budget.

Tout d'abord, il faut savoir que l'épargne et l'investissement sont deux concepts importants pour bâtir une base financière solide, mais ne signifient pas la même chose. Selon le cadre d'analyse et d'évaluation de la littératie financière pour l'enquête PISA 2022 (OCDE, 2019), ces deux aspects en lien avec le budget sont des comportements financiers qui sont similaires, c'est pourquoi ils ont été placés dans la même catégorie dans cette recherche. Malgré les similarités entre ces deux concepts, la grande différence entre l'épargne et l'investissement est le niveau de risque. En effet, les actifs d'un individu peuvent être utilisés pour de l'épargne, qui se traduit généralement par un faible rendement, mais avec un risque très faible. En revanche, ces actifs peuvent servir à de l'investissement, ce qui permet d'obtenir un rendement plus élevé sur le montant originale, mais comporte de plus grands risques de perte (Royal, 2022).

Ensuite, les trois autres catégories d'éléments en lien avec les savoirs sur le budget ont aussi été déterminées à l'aide du cadre d'analyse et d'évaluation de la littératie financière pour l'enquête PISA 2022 (OCDE, 2019). Les dépenses, les taxes et le crédit forment une catégorie en lien avec les sorties d'argent, puis tous les revenus forment une catégorie en lien avec les entrées d'argent. La dernière catégorie est composée des concepts de valeur de l'argent et de gestion d'un budget, qui est également en lien avec les décisions financières qu'un individu doit prendre afin de prioriser sa santé financière (OCDE, 2019).

Questionnaires

Dans le but d'établir une banque de questions pertinentes et bâtir des questionnaires, j'ai consulté plusieurs outils en lien avec le concept du budget. À titre d'exemple, l'Autorité des marchés financiers, qui est l'organisme mandaté par le gouvernement du Québec pour encadrer le secteur financier québécois et prêter assistance aux consommateurs de produits et services financiers (AMF, 2019), a publié un rapport intitulé *Comment faire le point sur vos finances personnelles?* en 2019. Ce rapport comprend plusieurs aspects importants en lien avec le budget, ce qui m'a permis d'identifier des éléments à inclure dans ma recherche. De plus, l'Agence de la consommation en matière financière du Canada (ACFC) a publié le rapport intitulé *Les Canadiens et leur argent : principales constatations de l'Enquête canadienne sur les capacités financières de 2019*. Ce deuxième outil m'a permis d'élaborer un plan de travail pour supporter la collecte de données à l'aide de questions directement en lien avec le contexte actuel.

Le questionnaire d'avant l'atelier est composé de questions d'ordre démographique, pour obtenir une certaine description des participants. Ensuite, ce questionnaire comprend d'autres questions qui portent sur les savoirs en lien avec le budget. Des questions similaires sont également présentes dans le questionnaire après la formation, afin de pouvoir faire une analyse comparative de l'évolution des savoirs en lien avec le budget chez ces futurs enseignants.

Questions démographiques : avant l'atelier de formation.

1. Quel âge avez-vous?
2. À quel genre vous identifiez-vous?
3. Est-ce que vous travaillez pendant vos études?
4. Êtes-vous responsable, non-responsable ou en partie responsable du paiement de votre logement?
5. Êtes-vous responsable, non-responsable ou en partie responsable du paiement de vos frais de scolarité?
6. Si vous planifiez votre budget, à quelle fréquence le faites-vous? Veuillez indiquer ce que contient votre budget habituellement.
7. Est-ce que vous êtes intéressé par la gestion de vos finances personnelles?
8. Considérez-vous avoir reçu une certaine éducation financière au cours de votre vie? Si oui, d'où provient cette éducation?
9. En tant qu'adulte, où prenez-vous vos informations par rapport à la gestion de vos finances personnelles?

Questions sur les savoirs en lien avec le budget : avant l'atelier de formation.

1. En quelques mots, comment pourriez-vous décrire votre niveau de connaissance par rapport à la gestion de vos finances personnelles?
2. Seriez-vous à l'aise d'enseigner l'éducation financière lors de votre prochain stage?
3. Si vous aviez à enseigner l'éducation financière, quelles stratégies ou outils auriez-vous absolument de besoin?
4. D'après vous, quels sont les thèmes ou sujets les plus importants à aborder avec les enfants du primaire au niveau de leur éducation financière?
5. Est-ce que vous aimeriez qu'une équipe spécialisée soit de passage dans les différentes écoles afin d'enseigner cette matière aux élèves plutôt que de l'intégrer à votre programme en mathématique?

Questions sur les savoirs en lien avec le budget : après l'atelier de formation.

1. Avez-vous acquis de nouvelles connaissances en éducation financière aujourd'hui? Lesquelles?
2. Suite à cette formation, quels sont les changements que vous aimeriez apporter à la gestion de vos finances personnelles?
3. Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre lorsque vous étiez au niveau primaire ou secondaire, qui vous aurait été utile une fois adulte en termes de gestion de vos finances personnelles?
4. Seriez-vous à l'aise d'enseigner l'éducation financière à vos élèves pendant votre prochain stage?
5. Après cet atelier de formation, diriez-vous que vous êtes mieux préparé à enseigner l'éducation financière maintenant?
6. D'après vous, quels sont les thèmes ou sujets les plus importants à aborder avec les enfants au niveau de leur éducation financière?
7. Concrètement, de quoi auriez-vous besoin en termes de formation afin de vous préparer à enseigner l'éducation financière lors de votre stage ou encore pendant votre carrière?
8. De quoi auriez-vous besoin en termes d'outils afin de vous préparer à enseigner l'éducation financière lors de votre stage ou encore pendant votre carrière?
9. Quelle importance donnez-vous à l'enseignement de l'éducation financière dès le primaire?

ANALYSE DES RÉSULTATS

Comme mentionné dans la méthodologie de recherche, les participants ont répondu à des questionnaires en ligne avant, puis après avoir assisté à une formation portant sur l'éducation financière. Les informations recueillies à l'aide des premières questions sont utilisées pour décrire les participants et servent à nuancer et éclairer l'analyse des données subséquentes.

Description des participants

Le **tableau 4** ci-dessous présente une synthèse des caractéristiques des participants, puis sert de référence tout au long de la présente section.

CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION OBSERVÉE (Nombre total de participants = 18)	
Âge	20 ans : 1 21 ans : 3 22 ans : 7 23 ans : 4 25 ans : 1 29 ans : 1 30 ans : 1
Genre	Féminin : 17 Masculin : 1
Intérêt pour la gestion des finances	Oui : 15 Non : 3
Emploi pendant les études	Oui (temps partiel) : 17 Non : 1
Doit dépenser pour se loger	Oui : 7 Non : 11
Doit dépenser pour ses frais de scolarité	Oui : 9 Non : 9
Effectue une planification de son budget	Oui : 7 Non : 11
Sources principales de recherche d'information sur la gestion financière	Parents et proches seulement : 11 Plusieurs ressources variées : 7
Formation en éducation financière	Oui : 3 Non : 15

Tableau 4

Synthèse des caractéristiques de la population observée.

ÂGE ET GENRE

Les premières questions ont permis de faire une description des participants et on remarque que ceux-ci forment un groupe assez homogène. En effet, même si l'étendue des âges varie entre 20 et 30 ans, la majorité des participants ont entre 21 et 23 ans. Les réponses indiquent également qu'une seule personne s'identifie au genre masculin alors que le restant de la population s'identifie au genre féminin. Une autre caractéristique commune à ces participants est qu'ils sont tous étudiants dans leur dernière année d'études universitaires en enseignement préscolaire et primaire.

INTÉRÊT POUR LA GESTION DES FINANCES

La grande majorité des participants (15 sur 18) disent être intéressés par la gestion de leurs finances personnelles. Cette information est bien importante, car on peut penser que les gens qui ne sont pas intéressés par un certain sujet ont moins tendance à répondre à des sondages sur ce sujet. Puisque dans le cadre de cette étude, la majorité des participants porte un intérêt envers la gestion financière, on peut croire que cet intérêt exerce une certaine influence sur leur volonté de participer à la recherche. De plus, il est possible que leur perception de la gestion des finances soit teintée par cet intérêt envers le sujet.

EMPLOI, REVENUS ET DÉPENSES PENDANT LES ÉTUDES

Pour poursuivre sur l'aspect de description des participants, on remarque qu'un seul d'entre eux a indiqué ne pas travailler pendant ses études, puis qu'aucun ne travaille à temps plein. Ainsi, tous les autres participants (17 sur 18) disent avoir un travail à temps

partiel, ce qui permet de penser que ces derniers ont un certain revenu pendant leurs études. Bien entendu, ce n'est pas parce qu'une personne ne travaille pas qu'elle n'a pas de revenu. Il est possible de recevoir une pension, un héritage, une bourse d'études ou encore d'avoir des revenus provenant d'autres sources, comme des intérêts de placement par exemple. Cependant, presque tous les participants à cette étude sont actifs sur le marché du travail, ce qui implique qu'ils sont des salariés et doivent faire une certaine gestion de leur salaire. À ce propos, on peut penser qu'ils ont également des dépenses, c'est pourquoi les participants ont répondu à des questions concernant ces dépenses potentielles. En effet, les réponses obtenues montrent que 7 participants sur 18 doivent déboursier pour se loger et que parmi ces 18 participants, la moitié d'entre eux paient pour leur frais de scolarité. Sur la population totale de cette étude, il est à noter que 3 participants sont responsables de payer pour se loger et pour leur frais de scolarité en même temps. Cette information montre que certains étudiants ont un niveau assez élevé de dépenses, tout en étant aux études et en ne travaillant qu'à temps partiel.

PLANIFICATION DU BUDGET

En associant des réponses obtenues d'un même participant à des questions différentes, il est possible d'aller plus en profondeur dans l'analyse. Par exemple, des données montrent qu'un des participant ne travaille pas, mais il doit tout de même payer une partie de son logement, en plus de payer la totalité de ses frais de scolarité. Ce même participant a indiqué planifier son budget deux fois par année, à chaque début de session universitaire. Sachant cela, on peut penser que les débuts de sessions occasionnent des frais supplémentaires, donc le fait de répartir son argent pour en avoir assez jusqu'à la

fin de la session est un besoin. La présente situation crée un besoin de budgetter, car le participant a des dépenses à prévoir, des besoins de base à combler. On se retrouve donc devant un participant en mode « survie », le rapport aux savoirs envers le budget est une question de subvenir à ses besoins vitaux.

Toutefois lorsque l'on regarde la totalité des participants, on voit que plus de la moitié des répondants (11 sur 18) disent ne pas planifier de budget. En fait, les participants pouvaient simplement répondre par « oui » ou « non » à la question « est-ce que vous planifiez votre budget? », mais certains d'entre eux ont ajouté plus de détails.

Participant 1 : *Je ne fais pas de budget mais je ne dépense pas souvent d'argent.*

Cette première réponse provient d'un participant qui travaille à temps partiel et qui ne paie ni pour son logement, ni pour ses frais de scolarité. On peut penser que ce participant ne voit pas l'utilité de faire un budget pour gérer ses revenus d'emploi, car il n'a pas à assumer des dépenses régulières liées à ses besoins de base ou à sa scolarité. L'analyse de cette réponse du **participant 1** pourra éventuellement être mise en commun avec sa réponse à la question sur les changements à la gestion de ses finances personnelles, une fois l'atelier de formation terminé. Ce participant pourrait être placé dans une catégorie d'individus qui possèdent peu ou pas de connaissances quant à la planification d'un budget. On peut dire que cette situation est bien différente de la situation du participant précédent et peut expliquer le besoin moins important de faire un budget.

Pour poursuivre, le **participant 2** exprime qu'il aimerait savoir ce qui entre et sort de son compte, donc démontre un certain intérêt à établir une structure ou avoir une vision des entrées et sorties d'argent de son portefeuille.

Participant 2 : *Je voudrais faire un budget pour avoir une image de combien d'argent rentre et sort de mon compte.*

En effet, cette personne semble penser que le budget est l'équivalent de retracer ses revenus et ses dépenses. Cette vision du concept de budget peut être une des facettes de la définition d'un budget, sans toutefois s'y limiter. On peut penser que ce participant a un rapport aux savoirs sur le budget qui est propice au développement, car bien que l'on constate un intérêt et une curiosité de la part de cette personne envers les savoirs entourant la gestion d'un budget, on voit également l'absence d'action concrète par rapport à la planification ou la structure d'un budget. Le participant veut un portrait actuel de sa situation financière, ce qui est nécessaire pour faire le point sur sa situation et permet ensuite de faire des constats sur les entrées et sorties d'argent. Suite à cette étape, le participant pourra prendre des décisions financières en ce qui a trait à ses entrées d'argent, son épargne, ses dépenses et projets futurs.

On note aussi que d'autres participants sont intéressés par ce concept de « planification d'un budget », comme le précise le **participant 3**.

Participant 3 : *Je ne fais pas (de budget) mais j'ai besoin de faire pour commencer les étapes pour acheter une maison.*

Ces deux participants semblent avoir le besoin d'établir un portrait financier. Le **participant 3** exprime même le besoin de commencer à planifier un budget en ayant un objectif précis en tête, soit de faire l'achat d'une maison. Cette situation montre que le participant a un intérêt envers l'action de « faire un budget », sans s'adonner à cette pratique pour autant. On remarque que cette personne reconnaît son besoin de tenir un budget, afin d'établir un objectif d'achat et l'atteindre. En faisant un budget, cette personne pourrait déterminer une mise de fond à économiser, combien pourrait-elle emprunter pour son hypothèque, estimer les paiements mensuels reliés à cet achat en plus des dépenses courantes : électricité, taxes foncières, etc.

De son côté, le **participant 4** exprime avoir créé un budget avec son conjoint et s'ajuster lorsque nécessaire. Dans ce cas, on comprend que cette personne a concrètement déjà « créé un budget ».

Participant 4 : *Mon conjoint et moi-même créons notre budget et nous ajustons lorsque nécessaire.*

On peut penser que cet étudiant valorise les savoirs en lien avec la planification d'un budget, car il a développé cet exercice avec son conjoint et ils s'adonnent à la planification de leur budget sur une base récurrente. En fait, on comprends que ceux-ci sont dans la pratique, ils planifient un budget. On pourrait donc déterminer que ce participant se situe dans une catégorie d'individus qui ont une certaine compréhension du concept de « faire un budget » et même qui prennent action afin de faire l'exercice dans leur vie personnelle. On remarque en fait que 7 participants sur 11 pourraient se retrouver dans cette

catégorie. En effet, certains d'entre eux ont précisé la fréquence à laquelle ils s'adonnaient à la planification du budget et on peut voir une grande similarité. Par exemple, on retrouve des réponses comme celles citées ci-dessous.

«je le fais à chaque mois»

«mensuellement»

«une fois par mois»

D'une part, on retrouve les individus n'ayant pas ou peu de connaissances sur le concept de budget, donc qui ont un besoin élevé d'en apprendre davantage à ce sujet. Ensuite, on retrouve les individus qui possèdent certaines connaissances sur le concept de budget, mais qui ne s'adonnent pas à des actions concrètes par rapport au budget dans leur vie. Ces derniers éprouvent des besoins d'approfondissement de leurs connaissances, mais également des besoins de recueillir des informations et de suivre et planifier leur budget.

Finalement, on retrouve les individus qui disent posséder certaines connaissances sur le budget, en plus de concrètement faire l'action de planifier un budget. Ceux-ci disent s'adonner à cette pratique pour suivre leurs dépenses, planifier un achat ou simplement structurer leur entrées et sorties d'argent. En somme, cette question permet d'identifier certaines catégories de budget et de comprendre les besoins des participants d'établir un budget.

Catégorie A : besoin de faire un budget pour avoir assez d'argent pour vivre

Catégorie B : besoin de faire un budget pour retracer ses dépenses

Catégorie C : besoin de faire un budget pour obtenir un portrait financier en retraçant les rentrées et sorties d'argent

Catégorie D : besoin de faire un budget pour atteindre un objectif financier (planifier l'achat d'une maison)

Catégorie E : besoin de faire un budget pour structurer ses revenus, dépenses et planifier l'avenir

EXPOSITION À L'ÉDUCATION FINANCIÈRE AU COURANT DE LEUR VIE

Étant donné que les réponses plus détaillées varient beaucoup les unes des autres, on peut penser que ce ne sont pas tous les participants qui ont les mêmes besoins de connaissances sur le concept de « budget » ou les mêmes besoins de concrètement avoir une structure et « planifier un budget ». Cela est peu étonnant, car on sait que les participants ont répondu à cette question avant de suivre la formation sur l'éducation financière et dans les réponses de la question suivante, ceux-ci disent ne pas avoir beaucoup de connaissances au niveau de l'éducation financière en général. À ce sujet, on remarque que beaucoup de participants (15 sur 18) affirment ne pas avoir reçu d'éducation financière au cours de leur vie. En fait, la majorité d'entre eux montrent qu'ils ont un certain rapport avec les savoirs d'éducation financière car disent se fier sur les conseils de leurs parents et de leurs proches pour trouver des informations sur le sujet.

Comme mentionné par certains participants, le recours à l'aide des proches est une des ressources les plus utilisées pour trouver de l'information sur la planification du budget ou la gestion de leur finances personnelles. En voici quelques exemples :

« Mes parents »

« Ma mère, elle est comptable »

Il faut toutefois mentionner que deux participants disent avoir reçu une certaine éducation financière provenant d'une autre source que leurs parents ou autres proches. Comme le montrent les données, le **participant 5** mentionne le fait qu'il occupe un emploi dans une banque et le **participant 6** dit avoir pris un cours de finance personnelle lors de son passage au Cégep. Pour sa part, le participant qui travaille dans une banque a indiqué qu'il ne planifiait pas de budget, sans ajouter de détails.

Participant 5 : *Mon emploi est dans une banque.*

On peut donc penser que ce n'est pas parce qu'un individu occupe un emploi à temps partiel dans une banque qu'il a nécessairement acquis certaines connaissances par rapport à la gestion de ses propres finances, selon ses besoins. On voit que cette personne possède des connaissances, mais n'éprouve pas nécessairement le besoin de les mettre en pratique. Par contre, on peut croire que le **participant 6** a décidé d'acquérir des connaissances supplémentaires en prenant un cours sur la gestion des finances personnelles pendant son parcours scolaire.

Participant 6 : *Au Cégep, j'ai pris un cours de "personal finance".*

En analysant les réponses sur la planification du budget, on remarque que cet étudiant est l'un de ceux qui exprime qu'il fait un budget tous les mois. On peut non seulement voir l'intérêt de ce participant, mais la prise d'action concrète pour effectuer un suivi de ses revenus et dépenses. Il est possible d'identifier un très grand intérêt envers ce concept, ce qui montre un fort rapport aux savoirs concernant le budget.

Par contre, les informations que possèdent la plupart des participants proviennent de sources différentes, ce qui les empêche de déterminer si leurs connaissances actuelles sont valides. De ce fait, on peut penser que des étudiants universitaires n'ayant pas ou peu reçu d'éducation financière au courant de leur vie peuvent difficilement enseigner à des élèves les notions d'éducation financière, comme faire un budget par exemple. Cependant, gardons en tête que la grande majorité (15 participants sur 18) sont intéressés par la gestion des finances personnelles, c'est donc pourquoi on peut croire qu'avec une courte formation sur le budget, ceux-ci seraient en mesure de développer leur rapport aux savoirs en éducation financière.

Les savoirs initiaux en lien avec le budget

La présentation des résultats de cette étude s'appuie sur le concept du rapport aux savoirs, élaboré ci-haut dans le cadre théorique. Puisque l'on sait que le rapport aux savoirs ne signifie pas seulement d'accorder une valeur à un savoir, il implique aussi d'accorder une valeur à l'acte d'acquérir ce savoir (Charlot et al., 1992), on peut penser que l'acquisition de savoirs sur le budget s'effectue parallèlement avec la valorisation de

ces savoirs. Le tableau 3 rappelle les catégories utilisées pour l'analyse des résultats, tel qu'expliqué dans la méthodologie.

Quoi		Savoirs déclaratifs
	Combien	sous-catégorie (savoirs déclaratifs)
	Quand	sous-catégorie (savoirs déclaratifs)
Comment		Savoirs procéduraux
Pourquoi		Savoirs conditionnels

Tableau 3
Présentation des catégories de savoirs.

Dans cette section, il sera question d'établir quels sont les différents savoirs en lien avec le budget qui sont déjà acquis chez ces futurs enseignants. Suite au questionnaire, les participants suivront une courte formation sur le budget ainsi que sur différentes façon d'enseigner des savoirs sur le budget à des élèves du primaire. Les données recueillies servent donc à répondre à la sous-question de recherche «quels sont les savoirs initiaux sur le budget, que les futurs enseignants qui participent à cette étude possèdent?».

La première question est une question ouverte et est directement en lien avec la catégorie «quoi», qui implique les savoirs déclaratifs des participants. On remarque la présence de flèches aux extrémités du tableau, car les catégories se situent sur un spectre, allant du

niveau «très faible» au niveau «avancé». Aucune réponse ne se situe en dehors de ce spectre.

En quelques mots, comment pourriez-vous décrire votre niveau de connaissance sur la gestion de vos finances personnelles?				
«« Très faible (N=8)	Faible (N=5)	Moyen (N=2)	Intermédiaire (N=3)	Avancé »»
«Je ne connais pas grand-chose au niveau de la gestion de mes finances.»	«Je suis capable de gérer mes finances personnelles de base»	«Je suis dans le milieu»	«J'ai connaissance de la gestion de mes finances personnelle. »	
«Minime, je n'y connais pas grand-chose et je ne me fais pas vraiment confiance par rapport à ça.»	«Je dirais que je connais la base mais je veux connaître comment investir mon argent. »	«Moyen»	«Débutant-Intermédiaire, je sais faire un bon budget et le suivre! »	
«Effort, difficile, pas assez de connaissances.»	«Je connais la base mais j'ai beaucoup à apprendre! »		«Adéquate»	
«J'ai très peu de connaissance. Alors, j'ai un niveau bas.»	«Basique mais je veux en savoir plus»			
«Je suis en apprentissage»	«Je suis nul, par contre je suis capable de gérer mon budget. »			
«Pas très fort»				
«Minime»				
«Pas assez informée»				

Tableau 5

Perception du niveau de connaissances personnelles sur la gestion des finances.

En regardant les réponses à cette question, il est évident que la majorité des participants (13 sur 18) disent avoir un niveau de connaissance faible ou très faible quant à la gestion de leurs finances personnelles. Même si les réponses à cette question ont été classées sur une échelle allant de «très faible» à «avancé», on remarque qu'aucune réponse n'a

pu être classée dans la catégorie «avancé». On peut donc penser que de façon globale, ces futurs enseignants possèdent peu de savoirs en lien avec le budget.

Malgré cela, il est à noter que plusieurs réponses montrent une valorisation de ces savoirs, ainsi qu'à l'acquisition de ces savoirs. Par exemple, la réponse d'un participant est claire à cet effet : «*Basique mais je veux en savoir plus*». On peut aussi voir cet aspect dans la réponse d'un autre participant : «*Je dirais que je connais la base, mais je veux connaître comment investir mon argent*». En effet, ces futurs enseignants disent n'avoir que des connaissances de base, mais montrent leur intérêt à acquérir plus de connaissances en lien avec le sujet (savoirs déclaratifs) en plus d'aborder l'acquisition de compétences précises, comme la façon de faire pour investir son argent (savoir procédural). On pourrait donc penser que les futurs enseignants qui participent à cette étude sont intéressés par ces savoirs, même s'ils ne les maîtrisent pas pour le moment.

Si vous aviez à enseigner l'éducation financière, quelles stratégies ou outils auriez-vous absolument de besoin?	
Savoirs déclaratifs	Savoirs procéduraux
<u>Cours ou formations pour soi-même</u> <i>«Des cours au niveau de ce sujet. Moi-même je dois apprendre qu'est-ce que cela est avant d'enseigner. En fait, je ne suis même pas sûr si je comprends bien "étude financière". Est-ce que c'est apprendre à gérer l'argent?»</i> <i>«J'aurais besoin d'une formation adéquate afin de m'assurer que je m'y connais assez bien en la matière pour l'enseigner.»</i> <i>«D'un atelier ou une petite formation par un autre professionnel.»</i> <i>«Quelques cours intégrés aux cours de mathématiques.»</i>	<u>Cours ou formations pour enseigner les notions</u> <i>«Savoir comment le simplifier le vocabulaire, des exemples d'activités/leçons pour enseigner divers concepts (crédit, prêts, etc.). »</i> <i>«Stratégies pour garder les élèves intéressés car certains peuvent être désintéressés face au sujet vu leur âge»</i>
<u>Support matériel pour soi-même</u> <i>«Des ressources, des livres, des vidéos utiles.»</i> <i>«Connaitre le vocabulaire relié»</i>	<u>Matériel pour supporter l'enseignement des notions</u> <i>«Je pense que j'aurai besoin de papiers réels, par exemple une fiche de paie. »</i>
<u>Recherches pour soi-même (autonome ou accompagné)</u> <i>«Je devrais faire beaucoup de recherches et demander de l'aide.»</i>	

Tableau 6

Les besoins d'outils et de stratégies pour enseigner les savoirs

Toutes les réponses du **tableau 6** se divisent en deux catégories, soit les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux. On remarque que les réponses en lien avec des savoirs déclaratifs dans le tableau ci-haut font toutes références à l'acquisition de savoirs pour soi-même, ce qui témoigne de la valorisation d'apprendre ces savoirs pour augmenter ses connaissances personnelles. En fait, puisque la majorité des futurs enseignants qui participent à cette étude ont indiqué avoir un faible niveau de connaissances en lien avec le budget, on peut penser que ceux-ci valorisent tout d'abord l'acquisition de savoirs pour eux-mêmes, avant même de valoriser l'intégration de ces savoirs à leur pratique professionnelle. Par exemple, on peut voir le désir de ces futurs

enseignants d'acquérir des savoirs déclaratifs en assistant à un cours, une formation ou encore en ayant accès à des ressources et ainsi augmenter leur niveau de connaissances personnelles sur le sujet. On peut penser que pour enseigner des savoirs en lien avec le budget, la priorité de ces futurs enseignants est d'acquérir ces savoirs pour eux même en premier.

De plus, les données expriment le besoin de ces futurs enseignants de savoir comment procéder pour enseigner des concepts d'éducation financière, par exemple comment montrer à des enfants ce qu'est un budget. Comme on peut le constater dans la catégorie des savoirs procéduraux, un des participant mentionne avoir besoin de *«stratégies pour garder les élèves intéressés, car certains peuvent être désintéressés face au sujet vu leur âge»*. On note donc que quelques participants valorisent aussi la maîtrise de savoirs procéduraux, pour éventuellement être en mesure d'enseigner et d'intéresser leurs élèves au sujet. Toutefois, vu le nombre de réponses associées à chacune des catégories de savoirs, on peut penser que la priorité des futurs enseignants qui participent à cette étude est d'acquérir des savoirs déclaratifs envers le budget, pour maîtriser ces savoirs eux-mêmes. Par la suite, l'acquisition de savoirs procéduraux leur permettrait d'enseigner les savoirs déclaratifs, donc la théorie à leur élèves. Un élément important qui ressort également de ces données est l'absence de réponses en lien avec des savoirs conditionnels. En effet, on remarque que les participants accordent beaucoup d'importance aux savoirs déclaratifs ainsi qu'aux savoirs procéduraux, mais aucun ne mentionne de savoirs conditionnels à acquérir avant de pouvoir enseigner des notions en lien avec l'éducation financière à leurs élèves, comme le concept de budget par exemple.

D'après vous, quels sont les thèmes ou sujets les plus importants à aborder avec les enfants du primaire au niveau de leur éducation financière?		
Savoirs déclaratifs	Savoirs procéduraux	Savoirs conditionnels
<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> <i>«Les économies et la valeur de l'argent»</i> <i>«Budget»</i> <i>«La valeur de l'argent»</i> <i>«Économiser son argent, gérer son argent, comprendre la valeur de l'argent, les dangers de l'argent»</i> <i>«L'argent, la valeur de l'argent, la réalité des coûts de la vie»</i> <i>«Combien d'argent il faut pour vivre»</i> <i>«À quoi ça sert, l'argent?»</i> <i>«Le budget, l'argent»</i>	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> <i>«Comment faire un budget»</i> <i>«Comment être responsable avec notre argent et comment faire un budget»</i> <i>«Comment gérer ses dépenses selon une durée spécifique (semaine, mois, année). »</i> <i>«Comment regarder les prix »</i> <i>«Comprendre les fiches de paie, aider à faire un budget de base»</i>	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u>
<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u> <i>«Les prêts»</i> <i>«Les taxes, le crédit»</i> <i>«Les prêts, les hypothèques»</i>	<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u> <i>«Comment fonctionnent les cartes de crédit, les intérêts.»</i> <i>«Bien dépenser, les prix généraux des produits (épicerie)»</i>	<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u> <i>«L'importance de savoir combien d'argent vous pouvez dépenser sans dépenser tout votre argent»</i> <i>«Pourquoi on doit payer pour certaines choses qui sont essentielles disons l'électricité, etc.»</i>
<u>L'investissement et l'épargne</u> <i>«Investir»</i>	<u>L'investissement et l'épargne</u> <i>«Comment utiliser l'argent avec l'intention d'investir»</i> <i>«Épargner»</i> <i>«Comment utiliser l'argent avec l'intention d'économiser»</i>	<u>L'investissement et l'épargne</u>
<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u> <i>«Comment on fait de l'argent»</i>	<u>Les revenus</u>

Tableau 7

Les sujets importants à aborder avec les élèves du primaire.

Pour la dernière question avant la courte formation, les participants ont indiqué les thèmes ou sujets les plus importants à aborder avec des enfants du primaire selon eux. Encore une fois, les deux catégories où l'on retrouve le plus grand nombre de réponses sont celles des savoirs déclaratifs et procéduraux. Le tableau 7 montre que les participants valorisent des savoirs reliés à la gestion de l'argent, aux économies et au budget. De plus, ceux-ci valorisent l'enseignement de procédures de gestion du budget et les façons de faire un budget.

Fait important à mentionner dans cette question : trois des participants ont parlé de l'importance d'économiser son argent, qui s'associe aux savoir conditionnels. À ce propos, on peut croire que les dépenses, les taxes et le crédit sont des éléments auxquels les futurs enseignants qui participent à cette étude accordent le plus d'importance. On remarque que certain d'entre eux ont indiqué que d'aborder le «pourquoi» on doit posséder certains savoirs est important à l'éducation d'élèves du primaire. On peut penser que cette préoccupation envers l'importance de posséder des savoirs et d'être capable de les utiliser est une priorité pour ces futurs enseignants.

Évolution des savoirs en lien avec le budget

Suite à la courte formation sur le budget, les participants ont répondu à des questions semblables à celles d'avant la formation, dans le but de pouvoir comparer leurs réponses. Dans cette section, il sera donc question d'établir les différents changements au niveau des savoirs en lien avec le budget que possèdent les participants à cette étude suite à une courte formation sur le budget. Les données recueillies servent donc à répondre à la sous-question de recherche «quels sont les savoirs qui évoluent chez les futurs

enseignants qui participent à cette étude, à la suite d'une courte formation portant sur le budget?».

Dans cette section, les mêmes catégories sont utilisées pour la présentation des résultats, tel qu'expliqué dans la méthodologie. On remarque que la première question est une question à choix de réponse, puis qu'elle appartient à la catégorie des savoirs procéduraux. Elle concerne la perception que les participants ont d'eux-mêmes au niveau de l'enseignement des savoirs.

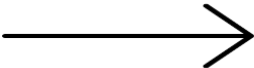
AVANT	Courte formation sur le budget	APRÈS
Seriez-vous à l'aise d'enseigner l'éducation financière lors de votre prochain stage?		
Oui = 1		Oui = 9
Non = 17		Non = 9

Tableau 8

Comparaison des perceptions sur la capacité d'enseigner les savoirs.

Selon le tableau 8, on voit que presque tous les participants (17 sur 18) ne se sentaient pas à l'aise d'enseigner des savoirs liés à l'éducation financière, par exemple des savoirs sur le budget, avant d'assister à la formation sur le budget. Toutefois, on pouvait penser que ceux-ci valorisaient l'enseignement de ces savoirs, car 11 participants sur 18 ont mentionné avant la formation, qu'ils aimeraient qu'une équipe spécialisée en la matière enseigne ces savoirs pour eux. Par ailleurs, une fois qu'ils ont assisté à la courte formation sur le budget, les participants affirment se sentir mieux préparés à enseigner des savoirs liés à l'éducation financière (voir tableau 9).

Est-ce que vous aimeriez qu'une équipe spécialisée passe dans les différentes écoles afin d'enseigner cette matière?
Oui = 11
Non = 7
Après cette courte formation, êtes-vous mieux préparé à enseigner des notions d'éducation financière?
Oui = 11
Non = 7

Tableau 9

Comparaison des acquis pour enseigner les savoirs lors de la courte formation.

On peut donc croire que les futurs enseignants qui participent à cette étude n'ont pas une grande confiance en leur capacité à établir «comment» enseigner des savoirs en lien avec l'éducation financière, mais que ceux-ci valorisent l'acquisition de ces savoirs, car ils expriment leur volonté que des spécialistes se chargent de transmettre les savoirs sur l'éducation financière, par exemple sur le budget, à leurs élèves. De plus, plusieurs des futurs enseignants qui participent à cette étude expriment se sentir mieux préparés à enseigner des savoirs liés à l'éducation financière, comme le concept de budget par exemple.

À ce sujet, on remarque que 17 participants sur 18 disent avoir appris de nouvelles connaissances en lien avec l'éducation financière lors de la courte formation sur le budget. Dans le tableau **10** ci-dessous, on peut voir que les savoirs acquis par les futurs enseignants lors de cette courte formation varient beaucoup plus en terme de type de savoirs (déclaratif, procédural ou conditionnel) que les réponses fournies avant la formation, qui ne comprenaient peu ou pas de savoirs conditionnels.

Avez-vous acquis de nouvelles connaissances en éducation financière aujourd'hui? Si oui, lesquelles?		
Oui = 17		Non = 1
Savoirs déclaratifs	Savoirs procéduraux	Savoirs conditionnels
<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> «Les aspects en éducation financière, les différences entre Québec/Ontario/Australie» «Meilleure connaissance de la matière» «J'ai aussi appris la différence entre le surplus et le déficit.» «Le système des enveloppes» «Les enveloppes» «Budget» «Des connaissances sur le budget»	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> «Différent concepts, leçons, idées je peux faire dans ma classe» «J'ai une meilleure idée comment enseigner les budgets aux élèves.» «Que gérer un budget peut être comparé à faire des enveloppes» «Comment montrer réellement aux enfants à faire un budget, des différentes leçons que l'on peut faire et plus encore» «Comment incorporer les notions financières dans une leçon» «Comment intégrer l'éducation financière dans le curriculum» «J'ai beaucoup aimé le système d'enveloppe introduit au début de l'activité; en effet, c'est une belle façon d'expliquer ce qu'est un budget. » «Comment aborder le sujet»	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> «La nécessité de cette éducation et comment l'enseigner aux plus jeunes» «L'importance du sujet, budget dès le primaire» «L'importance d'enseigner l'éducation financière au primaire, par exemple, le budget. » «Pourquoi il est important d'enseigner ce sujet. » «Qu'il est important de parler de budget aux enfants à un jeune âge» «L'importance d'apprendre aux enfants la valeur de l'argent et des budgets. » «L'importance d'initier les jeunes élèves à ce type d'éducation» «L'importance de l'intégrer au programme» «Meilleure connaissance des enjeux de l'enseignement de l'éducation financière à l'école»
<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u>	<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u>	<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u>
<u>L'investissement et l'épargne</u>	<u>L'investissement et l'épargne</u>	<u>L'investissement et l'épargne</u>
<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u>

Tableau 10

Les savoirs appris lors de la courte formation.

Le tableau **10** montre un réel changement au niveau des savoirs conditionnels des participants envers le budget. En effet, ceux-ci mentionnent à plusieurs reprises l'«importance» qu'ils accordent à l'enseignement de ces savoirs à des élèves du primaire. Cette catégorie de savoirs implique les raisons pour lesquelles ces futurs enseignants trouvent important d'enseigner ces concepts à leurs élèves, donc le «pourquoi» ils valorisent les savoirs. On remarque que non seulement la courte formation sur le budget a eu un impact sur les savoirs déclaratifs et procéduraux des futurs enseignants, mais qu'un impact significatif peut être observé sur la façon dont ils perçoivent l'acquisition des savoirs en lien avec le budget. Ceci permet de croire qu'une courte formation sur le budget pour ces futurs enseignants du primaire a permis de développer leur rapport aux savoirs envers le budget ainsi que la valeur que ceux-ci donnent à l'acquisition de ces savoirs.

Toujours après la courte formation portant sur le budget, les participants ont indiqué les changements qu'eux-mêmes aimeraient apporter à la gestion de leurs finances personnelles.

Suite à cette formation, quels sont les changements que vous aimeriez apporter à la gestion de vos finances personnelles?		
Savoirs déclaratifs	Savoirs procéduraux	Savoirs conditionnels
<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u>	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> <i>«Me faire tout simplement un budget (car je n'en fais pas)»</i> <i>«Je voudrais qu'on nous enseigne à comment enseigner ce sujet. On peut avoir une forte connaissance de la gestion financière, mais il faut aussi nous apprendre comment l'enseigner.»</i> <i>«J'aimerais éventuellement commencer à faire mon budget.»</i> <i>«Me planifier un budget»</i> <i>«Je fais déjà un budget mais de le suivre plus sérieusement et faire des recherches plus détaillées pour mes futurs enfants ou élèves.»</i> <i>«Commencer à me planifier un budget»</i> <i>«Faire un Excel pour mon budget»</i> <i>«Je vais utiliser plus d'application pour aider à gérer mon budget.»</i> <i>«Utiliser les sites web du gouvernement pour créer un budget»</i> <i>«Construire un budget plus judicieux»</i> <i>«Être plus à mon affaire et prendre plus d'information»</i>	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u>
<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u>	<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u> <i>«Continuer à travailler sur réduire mes dépenses et me faire des budgets plus fréquemment.»</i>	<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u>
<u>L'investissement et l'épargne</u>	<u>L'investissement et l'épargne</u> <i>«Faire un budget pour être plus organisé et pour économiser plus d'argent.»</i>	<u>L'investissement et l'épargne</u>
<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u>

Tableau 11

Changements à apporter à la gestion des finances personnelles chez les participants.

En fait, cette question porte sur des changements que les participants apporteraient dans leur vie personnelle, elle est donc en lien avec l'acquisition de savoirs pour eux-mêmes. Le tableau **11** montre que toutes les réponses données sont en lien avec des savoirs procéduraux, on peut donc penser que ceux-ci désirent prendre des actions pour modifier leurs comportements après avoir acquis de nouvelles connaissances sur le budget. On note aussi l'absence de réponses en lien avec des savoirs déclaratifs et conditionnels, ce qui peut porter à croire que les participants à cette étude se situent en très grande majorité à un niveau de connaissances sur le budget où ils veulent prendre action envers la gestion de celui-ci et non simplement faire l'acquisition de savoirs déclaratifs.

La plupart des réponses portent sur le concept de planification du budget, mais on peut voir que dans les deux dernières réponses collectées, des participants qui ont ajouté des aspects en lien avec l'épargne et les dépenses à leur réponses. À la lumière de ces données, on peut penser que ces futurs enseignants ont développé le besoin d'être capable de planifier un budget puis de le respecter lors de la courte formation sur le budget.

Quels sont les éléments que vous auriez aimé apprendre lorsque vous étiez au niveau primaire ou secondaire et qui vous auraient été utiles une fois adulte, en termes de gestion des finances personnelles?		
Savoirs déclaratifs	Savoirs procéduraux	Savoirs conditionnels
<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> «Budget» , «Le budget» «La valeur de l'argent»	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u> «Comment faire un budget,» «Conseils de planification de budget de base » «Comment faire un budget, comment mettre de l'argent de côté» «Comment gérer son budget» «Budgéter correctement» «Comment gérer les finances personnelles» «Faire un budget»	<u>La valeur de l'argent et le concept du budget</u>
<u>Les dépenses, les taxes et le crédit</u> «Comprendre les différences entre un compte épargne, chèques et une carte de crédit » «Apprendre davantage sur carte de crédit, prêt et bourse d'étudiant. » «L'épargne, les taxes» «Connaître combien d'impôts seront enlevés de mon salaire»	<u>Les dépenses et le crédit</u> «Comment gérer le paiement du logement. » «Comment gérer les cartes de crédits, hypothèques»	<u>Les dépenses et le crédit</u>
<u>L'investissement et l'épargne</u> «Investir»	<u>L'investissement et l'épargne</u> «Comment investir» «Comment faire des investissements» «Comment utiliser et ouvrir un CELI, comment bien utiliser une carte de crédit» «Comment faire nos impôts, achats d'actions, compte celi vs reer. » «Comment fonctionnent les impôts, les taxes, c'est quoi des REER, etc. » «Comment préparer CELI ou placements» «Comment sauver son argent»	<u>L'investissement et l'épargne</u> «J'aurais aimé savoir l'importance de contribuer à un CELI dès l'âge possible (18 ans) »
<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u>	<u>Les revenus</u>

Tableau 12

Savoirs que les participants auraient aimé apprendre eux-mêmes à l'école.

Dans le tableau **12**, on peut encore une fois remarquer que les deux catégories de réponses qui se démarquent sont les savoirs liés aux savoirs déclaratifs («quoi»), mais surtout aux savoirs procéduraux («comment»). Lorsque les participants ont indiqué ce qu'ils auraient aimé apprendre lors de leur études primaires, ceux-ci ont montré un grand intérêt envers les façons de faire, car la plupart des réponses débutent avec le mot «comment». On remarque que les futurs enseignants qui participent à cette étude ont besoin d'acquérir des savoirs, mais ils ont également besoin d'apprendre comment appliquer ces savoirs dans leur quotidien, pour éventuellement pouvoir enseigner ces savoirs à leurs élèves.

Prenons l'exemple du budget, un des savoirs au cœur de l'éducation financière. Plusieurs participants ont mentionné qu'ils auraient aimé apprendre des savoirs en lien avec le budget lorsqu'ils étaient eux-même au primaire. De plus, bon nombre d'entre eux ont également mentionné qu'ils auraient aimé apprendre «comment faire un budget» lors de cette période. On peut donc penser que ces futurs enseignants valorisent l'acquisition de savoirs en lien avec le budget, mais valorisent également les procédures en lien avec la gestion du budget.

Les réponses des participants à cette étude montrent également une préoccupation par rapport aux connaissances envers le crédit. En effet, plusieurs d'entre eux mentionnent des éléments en lien avec cet aspect de l'éducation financière, en indiquant qu'ils auraient aimé apprendre des connaissances sur la gestion du crédit ainsi que de son

fonctionnement dès leur jeune âge, mais aucune réponse ne mentionne de savoirs en lien avec les revenus. On peut donc remarquer une tendance des participants à être plus soucieux d'acquérir des connaissances en lien avec le crédit que des savoirs sur les revenus et les façons de gagner de l'argent.

Encore une fois dans ce questionnaire, il n'y a qu'un minimum de références à des savoirs conditionnels. Ces futurs enseignants expriment clairement le besoin d'acquérir des savoirs déclaratifs et procéduraux, mais un seul participant mentionne «l'importance de contribuer à un CELI dès l'âge possible (18 ans) », ce qui représente un savoir de type conditionnel. On peut alors s'imaginer que les futurs enseignants qui participent à cette étude valorisent des savoirs déclaratifs et procéduraux en lien avec le budget, mais n'associent pas un niveau d'importance spécifique envers ces savoirs. Pour terminer cette section de la recherche, les participants ont indiqué le niveau d'importance que ceux-ci donnent à l'enseignement de l'éducation financière chez les élèves du primaire au Québec, après avoir suivi la courte formation sur le budget.

Quelle importance donnez-vous à l'enseignement de l'éducation financière dès le primaire?			
«« Pas vraiment important	Si le temps et les ressources le permettent	Il faut au moins un minimum d'éducation financière au primaire	Il faudrait absolument enseigner des notions d'éducation financière dès le primaire »»
	1	6	11

Tableau 13

Importance accordée à l'enseignement de l'éducation financière.

On remarque que ces futurs enseignants valorisent l'enseignement de ces savoirs, alors on peut penser qu'ils valorisent également ces savoirs en tant que tel. Le tableau **13** ci-haut montre qu'aucun des participants ne croit que l'enseignement de ces savoirs n'est «pas vraiment important». En effet, 11 participants sont d'avis qu'il «faudrait absolument enseigner des notions d'éducation financière dès le primaire», alors que 6 autres participants pensent qu'il faut au moins «un minimum d'éducation financière au primaire», pour un total de 17 participants qui pensent que des notions d'éducation financière devraient être enseignées dans les classes dès le primaire. Enfin, il faut noter qu'un participant est d'avis qu'il est important d'enseigner ces savoirs, mais seulement «si le temps et les ressources le permettent».

Cette question concerne la catégorie de savoirs conditionnels, car elle traite de l'importance d'enseigner des savoirs en lien avec l'éducation financière et non de savoirs spécifiques ou de procédures en lien avec ces savoirs. Encore une fois, l'utilisation d'un spectre était de mise, puisque cela permet la présence de catégories allant du niveau «pas vraiment important» au niveau d'importance élevé, exprimé par la phrase suivante «il faudrait absolument enseigner des notions d'éducation financière dès le primaire». Après avoir suivi une courte formation sur le budget, aucun participant n'a affirmé que l'enseignement de savoirs en lien avec le budget n'était pas ou peu important. Cette information est importante, puisque ces futurs enseignants, qui n'ont suivi qu'une courte formation sur le budget valorisent tous l'enseignement de ces savoirs à leur élèves du primaire.

DISCUSSION

Cette section présente une discussion sur l'analyse du rapport aux savoirs en lien avec le budget chez des futurs enseignants du Québec, autant d'une perspective d'ancien élève, d'étudiant universitaire que de futur enseignant. Comme l'ont écrit Savard et Deblois (2013), les futurs enseignants sont porteurs d'une histoire scolaire particulière et sont en construction de leur rapport aux savoirs. La valorisation des savoirs en lien avec le budget au sein du groupe de participants à cette étude permet de mettre en lumière des éléments importants pour répondre à la question de recherche principale, soit «Quel est le rapport aux savoirs en lien avec le budget de futurs enseignants du primaire du Québec, selon les trois postures épistémologiques des enseignants en formation?».

Comme l'explique Beaucher (2010), le rapport aux savoirs des futurs enseignants évolue avec le temps et les expériences, mais demeure relativement prégnant au fil des ans, jusqu'au moment d'être secoué lors de l'entrée à l'université, en enseignement. Dans la présente étude, c'est ce concept d'évolution du rapport aux savoirs, plus particulièrement en lien avec le budget chez des futurs enseignants, qui est exploré. Les questions posées aux participants sont en lien avec les trois postures épistémologiques exposées dans le cadre théorique, ce qui permet d'explorer les types de savoirs valorisés par ces derniers dans leur vie personnelle, mais également les types de savoirs que ceux-ci trouvent importants à enseigner à leurs futurs élèves. À ce propos, pendant leurs études universitaires, les futurs enseignants ont le défi supplémentaire d'effectuer une transition de leur pratique initiale de l'apprendre, vers une pratique professionnelle du faire apprendre (Alderton et Murray, 2008). D'ailleurs, on remarque que les données exposent

à la fois l'appropriation et la valorisation de savoirs pour les participants eux-mêmes, en tant qu'ancien élève, en plus d'exposer leur rapport aux savoirs en tant qu'étudiant universitaire et de futur enseignant. Ces trois postures épistémologiques des enseignants en formation (DeBlois et Squalli, 2002), semblent être imbriquées l'une à l'autre pendant cette période de leur vie.

Présentation des données émergentes

Les diagrammes ci-dessous montrent la répartition des niveaux de valorisation des trois types de savoirs en lien avec le budget, chez les participants à cette étude. Ces diagrammes sont construits dans le but d'explorer les tendances possibles dans les réponses de ces futurs enseignants, en lien avec les trois postures épistémologiques des enseignants en formation. Puisque les participants ont fourni des réponses personnelles pour ces questions ouvertes, chacune ont été classées dans des tableaux (voir **Annexe 1**), puis associées avec le type de savoirs (déclaratif, procédural ou conditionnel) approprié. Par la suite, un pourcentage a été calculé pour chaque type de savoirs, en fonction du nombre total de réponses obtenues. Bien que ces pourcentages ne soient pas absolus, cela permet d'obtenir une représentation visuelle ainsi qu'un aperçu global du rapport aux savoirs en lien avec le budget chez ces futurs enseignants, que ce soit avec la posture épistémologique de l'ancien élève, de l'étudiant universitaire ou encore du futur enseignant.

Les postures épistémologiques des futurs enseignants

Dans cette section, on explore les différents types de savoirs que les participants auraient aimé apprendre lorsqu'ils étaient eux-même au primaire, en plus de faire le pont avec les changements que ceux-ci aimeraient faire quant à la gestion de leur budget présentement. La **figure 10** illustre les types de savoirs concernés, en montrant la répartition des réponses des participants en tant qu'anciens élèves, puis en tant qu'étudiant universitaire.

La **figure 10** peut être analysée avec deux postures différentes, soit celle de l'ancien élève et celle de l'étudiant universitaire. Puisqu'un étudiant universitaire a une vie bien différente de celle d'un élève du primaire, il peut être intéressant de comparer les différentes postures épistémologiques lors de l'analyse des réponses aux questions avant et après une formation sur le budget. Cependant, il faut prendre en considération qu'un étudiant universitaire est encore aux études, donc dans une certaine position d'apprenant. La différence entre l'ancien élève du primaire ainsi que l'étudiant universitaire réside dans leur façon de vivre ainsi que leurs obligations et responsabilités, toutefois, on peut penser qu'il y aura des liens entre les façons d'acquérir ou de valoriser certains types de savoirs.

Analyse de la posture de l'ancien élève	Analyse de la posture de l'ancien élève
Savoirs que les participants auraient aimé apprendre pour eux-mêmes, dès l'école primaire.	Changements que les participants aimeraient apporter maintenant, en lien avec la gestion de leur budget.

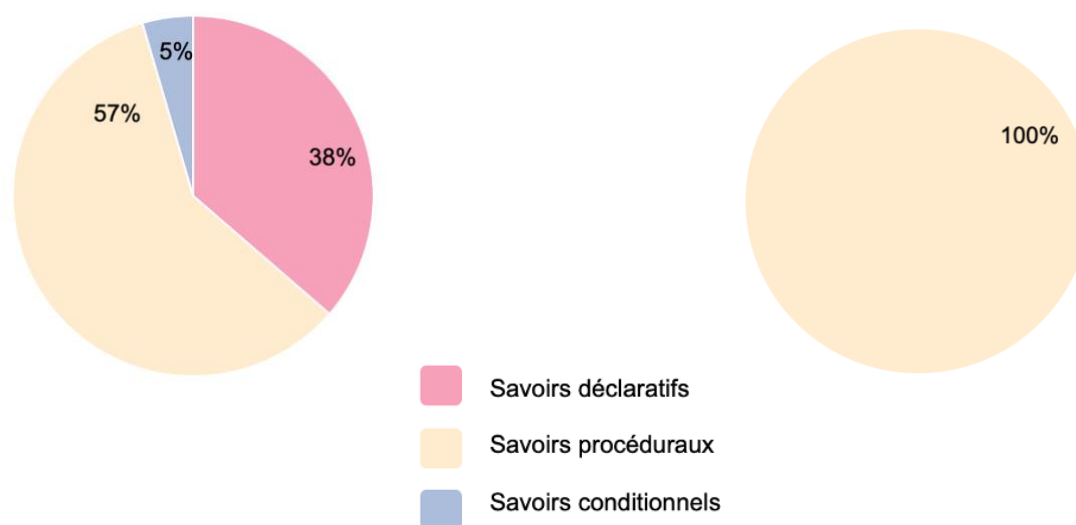


Figure 10

Le rapport aux savoirs en lien avec le budget selon la posture de l'ancien élève.

Posture de l'ancien élève

Comme expliqué dans le cadre théorique, la posture de l'ancien élève reflète des conceptions de l'enseignement traditionnel, comme l'apprentissage des mathématiques qui se fait par la mémorisation et par la résolution de problèmes d'application (DeBlois, 2012). Dans les écrits (Anderson, 1983), on indique souvent que cette méthode d'enseignement traditionnelle comporte plusieurs éléments qui font référence à des savoirs déclaratifs. Les données représentées dans le diagramme à gauche de la **figure 10** comprennent des éléments liés à cette posture épistémologique de l'ancien élève (DeBlois et Squalli, 2002), puisque l'on note que 38% des réponses sont en lien avec des

savoirs déclaratifs. En effet, la posture de l'ancien élève réfère aux expériences d'acquisition de savoirs déclaratifs (enseignement traditionnel), que ces participants ont vécu en tant qu'élève du primaire. On voit que les savoirs déclaratifs sont mentionnés par beaucoup de participants, ce qui peut être dû au fait qu'ils appuient leur réflexion sur leurs expériences vécues en tant qu'élèves.

Toutefois, 52% des participants ont fourni des réponses en lien avec des savoirs procéduraux (DeBlois et Squalli, 2002). En fait, plus de la moitié des réponses sont en lien avec le «comment faire» et avec les procédures pour eux-mêmes. Les tableaux de l'**Annexe 1** montrent, entre autres, une liste de savoirs procéduraux énumérés par les participants lors de l'étude. Avec ces données, on peut penser que les savoirs procéduraux sont en fait une façon d'appliquer des savoirs déclaratifs appris par les participants. Comme expliqué dans le cadre théorique, le niveau de valorisation et d'utilisation des savoirs chez les participants varie en fonction des raisons pour lesquelles ils accordent une importance à ces savoirs (Savard, 2014). En effet, on remarque dans les données que les participants ont le désir de se mettre en action et qu'ils veulent amorcer des processus, lesquels sont basés sur plusieurs savoirs déclaratifs. La partie de droite de la **figure 10** montre clairement que toutes les réponses obtenues après une courte formation sur le budget sont en lien avec des savoirs procéduraux. Les réponses des participants font référence à des procédures, des façons de faire ou des pratiques à instaurer dans leur vie et montrent ce qui a attiré leur attention pendant la formation sur le budget.

On remarque le faible taux de réponses en lien avec des savoirs conditionnels, un type de savoirs qui semble être faiblement aligné avec la posture de l'ancien élève, donc peu étonnant dans cette situation. En effet, seulement 5% des réponses obtenues font référence à l'importance de l'acquisition de savoirs et tiennent compte du contexte, des contraintes et conditions, de quels choix doivent être faits en termes de stratégies, de démarches ou d'actions (Boulet et al., 1996), éléments faisant directement référence à des savoirs de type conditionnels. Rappelons que la posture épistémologique de l'ancien élève ne considère pas vraiment l'importance de l'acquisition de savoirs, mais est une posture qui s'est construite dans le temps, faisant ainsi référence au passé et à l'enseignement traditionnel, connu par les participants (DeBlois, 2012). Puisque l'on sait que ces participants sont familiers avec l'enseignement traditionnel, où la mémorisation et l'application de savoirs déclaratifs dominant, il est peu étonnant de constater ce faible niveau de valorisation des savoirs conditionnels par rapport au niveau de valorisation des deux autres types de savoirs.

Analyse de la posture de l'étudiant universitaire	Analyse de la posture de l'étudiant universitaire
Savoirs que les participants auraient aimé apprendre pour eux-mêmes, dès l'école primaire.	Changements que les participants aimeraient apporter maintenant, en lien avec la gestion de leur budget.

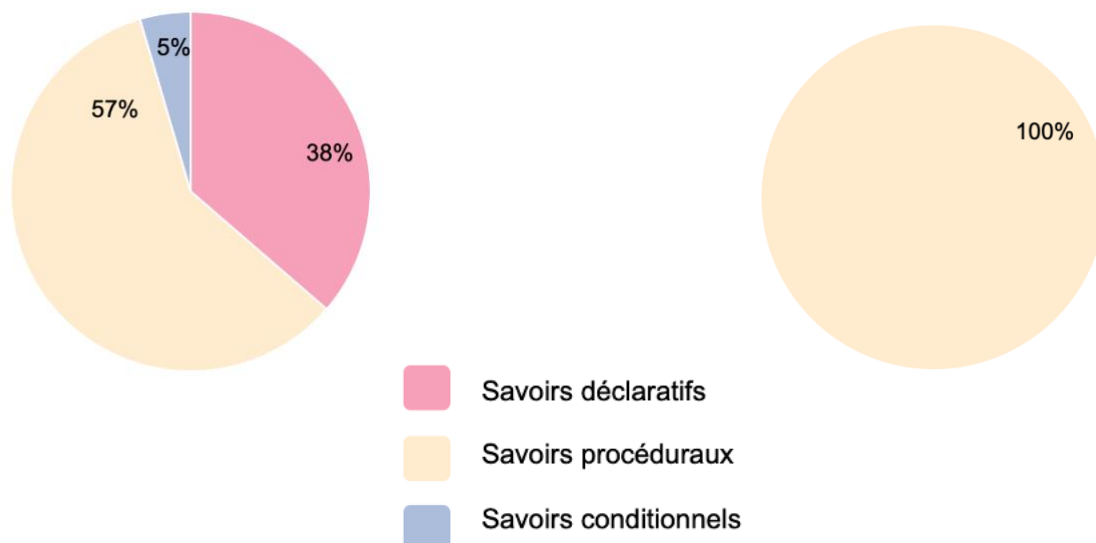


Figure 11

Le rapport aux savoirs en lien avec le budget selon la posture de l'étudiant universitaire.

Posture de l'étudiant universitaire

À la lumière des informations comprises dans la **figure 11**, on note que les participants expriment tous une valorisation de savoirs procéduraux en lien avec les façons de gérer leur propre budget après avoir suivi une formation sur le budget, référant ici à la posture de l'étudiant universitaire (Deblois et Squalli, 2002). Le fait que ces étudiants universitaires soient en mesure d'accéder par eux-mêmes à des outils pour les aider dans la gestion d'un budget peut être un élément qui les poussent à vouloir entamer des processus, sachant que plusieurs savoirs déclaratifs sont maintenant à leur disposition en tant qu'adulte.

Après avoir suivi une formation sur le budget, on remarque que ceux-ci veulent explorer l'utilisation de savoirs déclaratifs accessible dans leur environnement, pour instaurer de bonnes pratiques en lien avec la gestion d'un budget dans leur propre vie. Malgré que les participants soient d'ancien élèves eux-mêmes, habitués à une méthode d'enseignement plus traditionnelle, les réponses obtenues après la formation impliquent des obligations et responsabilités concernant leur vie adulte.

Cependant, un élément de surprise est le fait qu'aucune des réponses obtenues ne parle de l'importance d'acquérir des savoirs en lien avec le budget. Les participants, tous étudiants universitaires, accordent beaucoup de valeur sur les procédures et le «comment faire», mais ne parlent pas de l'importance d'acquérir des savoirs sur le budget. On peut donc penser que la posture épistémologique de l'étudiant universitaire est une posture qui navigue entre le désir d'obtenir de bons résultats, puis le désir le devenir un enseignant qualifié (DeBlois, 2012). Il faut donc garder en tête que cette dualité entre l'expérience passée de l'apprenant et les nouvelles pratiques de l'enseignement est en transition tout au long du passage à l'université (Beaucher, 2010). À ce propos, on sait qu'il n'est pas obligatoire pour un enseignant du primaire d'enseigner de méthode de planification d'un budget présentement, ce qui implique que les participants n'ont pas acquis ces savoirs lorsqu'ils étaient élèves. On pourrait par contre penser que la posture épistémologique de l'étudiant universitaire leur permet d'actualiser le projet de devenir enseignant, en tenant compte des expériences construites dans le temps, en tant qu'ancien élève (DeBlois, 2012), puis de développer la volonté d'acquérir, de valoriser et de transmettre ces savoirs lorsqu'ils deviendront enseignant.

Posture du futur enseignant

Dans la prochaine section, les diagrammes de la **figure 12** montrent encore une fois des réponses obtenues à différents moments, donc avant et après une courte formation sur le budget, mais la question posée est la même. Les types de savoirs que les participants trouvaient importants à enseigner à des élèves du primaire avant la formation, se retrouvent dans le diagramme de gauche, puis les types de savoirs que les participants trouvaient importants à enseigner à des élèves du primaire après la formation, sont montrés dans le diagramme de droite. La **figure 12** fait référence à la posture épistémologique du futur enseignant, puisque les données portent sur ce que les participants veulent enseigner pendant leur carrière.

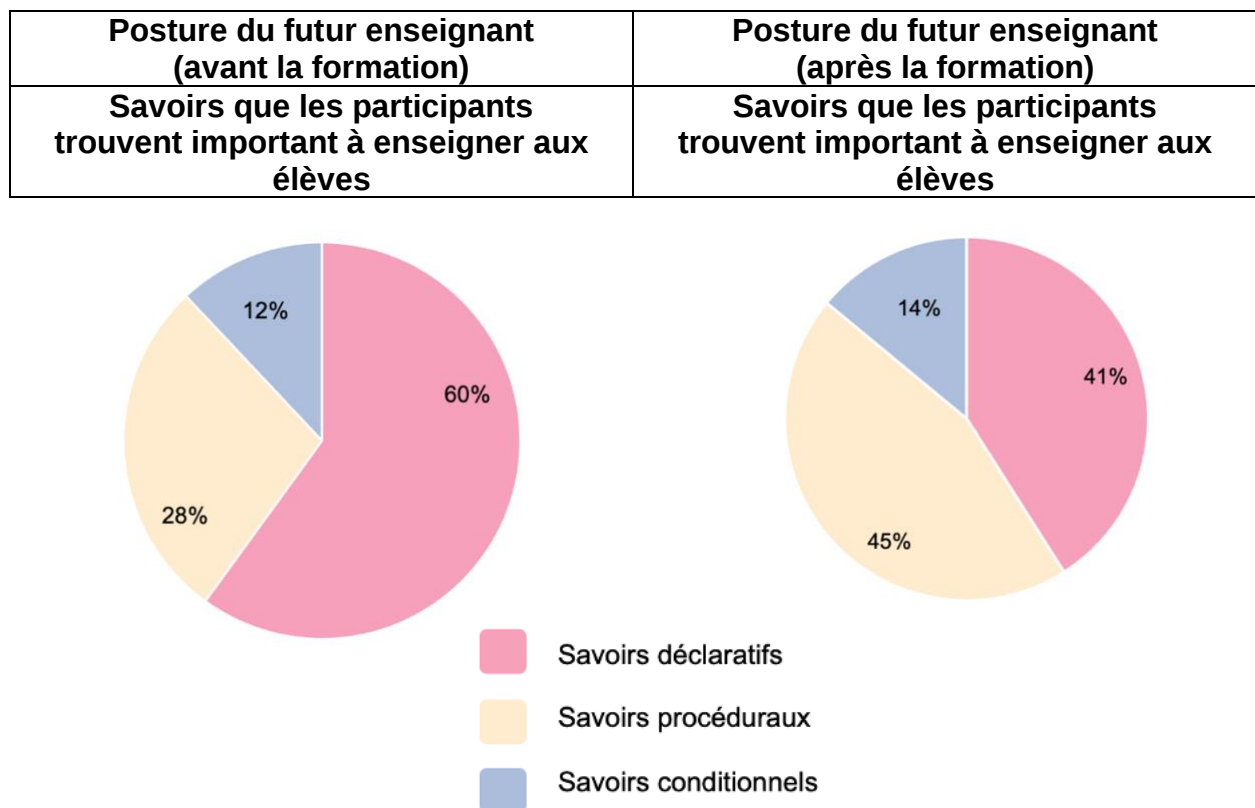


Figure 12

Le rapport aux savoirs en lien avec le budget selon la posture d'un futur enseignant.

Les données ci-dessus montrent l'évolution du rapport à chacune des catégories de savoirs chez les participants, avant et après la formation sur le budget. On remarque que les changements majeurs se situent au niveau des savoirs déclaratifs (-19%) et des savoirs procéduraux (+17%). L'importance d'acquérir ces savoirs, faisant référence à la catégorie de savoirs conditionnels, reste sensiblement au même niveau (+2%). À la lumière de ces résultats, on peut penser que les futurs enseignants qui participent à cette étude valorisent plusieurs types de savoirs en lien avec le budget, mais ont également la volonté de partager ces savoirs à leurs futurs élèves. On peut donc penser qu'il y a une évolution entre les différentes postures épistémologiques de ces enseignants en formation tout au long de leur parcours universitaire, ce qui peut engendrer une certaine influence sur leur rapport aux savoirs en lien avec le budget.

Selon les données obtenues, ces futurs enseignants valorisent l'acquisition de savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels en lien avec le budget à différents niveaux et ce, dès les premières années à l'école. Un peu plus tôt, les participants ont indiqué que l'acquisition de savoirs déclaratifs (tel que la définition d'un budget, la différence entre un compte épargne et un compte chèques, l'investissement, etc.) dès l'école primaire aurait été et serait encore utile dans leur vie adulte. De plus, les données montrent une valorisation des savoirs procéduraux (comme les façons de gérer un budget, comment investir, comment gérer une carte de crédit ou l'hypothèque d'une maison, etc.), puisque plusieurs participants auraient trouvé important d'apprendre ces notions dès l'école primaire. Ils mentionnent encore une fois que cela serait encore utile dans leur vie quotidienne, maintenant qu'ils sont adultes.

La théorie du rapport aux savoirs, voulant que le fait de donner du sens à un savoir, c'est lui accorder une valeur, positive ou négative lors de la construction de sens (Savard, 2014), met en lumière certains éléments qui émergent des données. À ce sujet, le fait que de futurs enseignants parlent de l'importance d'acquérir des connaissances en lien avec le budget dès un jeune âge, montre qu'ils portent une valeur significative à l'acquisition et au développement de ces connaissances. Puisque l'on sait que le rapport aux savoirs implique la façon dont les futurs enseignants s'intéressent aux savoirs, on peut penser que ce rapport détermine le niveau de volonté de ces futurs enseignants à développer leurs connaissances personnelles pour ensuite les partager aux élèves (Savard (2014), Lampert, Beasley, Ghousseini, Kazemi et Franke (2010), Ball et Forzani, (2007)). En effet, la majorité des futurs enseignants qui participent à cette étude débiteront leur carrière d'enseignant au primaire d'ici 1 ou 2 ans. Ceci étant dit, on peut penser que le rapport aux savoirs en lien avec le budget chez ces futurs enseignants aura une influence sur le contenu (savoirs déclaratifs) et les procédures (savoirs procéduraux) qu'ils enseigneront à leurs futurs élèves. De plus, l'importance que ces futurs enseignants accordent à l'acquisition de savoirs en lien avec le budget (savoirs conditionnels), pourrait également influencer plusieurs décisions à prendre en tant qu'enseignant du primaire, tout au long de leur carrière.

Le rapport aux savoirs selon ces trois postures épistémologiques

La théorie du rapport au savoirs en lien avec les trois postures épistémologiques des enseignants en formation est au cœur de l'analyse des données de cette recherche. Ceci étant dit, le cadre théorique élaboré plus haut est donc un instrument utile afin d'explorer

l'existence possible de liens entre ces trois postures et le rapport aux savoirs envers le budget chez les participants. De façon plus spécifique, le **cadre conceptuel** représente un continuum des besoins des participants en lien avec la planification et l'utilisation d'un budget. Le **cadre conceptuel** comprend quatre grandes catégories en lien avec des savoirs sur le budget. En fait, plus les réponses des participants se situent vers la gauche du continuum, plus ceux-ci expriment avoir des besoins de savoirs minimaux par rapport à la planification de leur budget et plus ils se situent vers la droite du continuum, plus ils expriment des besoins concrets de posséder des savoirs par rapport au budget, afin de pouvoir les appliquer dans leur vie. Tout au long de cette étude, on a pu remarquer des changements au niveau des perceptions des participants quant aux types de savoirs en lien avec le budget. Par exemple, on peut penser que la formation sur le budget a eu un effet sur la valorisation et l'utilisation des savoirs en lien avec le budget chez eux, que ce soit en tant qu'ancien élève, en tant qu'étudiant universitaire ou encore en tant que futur enseignant.

À ce propos, une compétence qui nécessite l'utilisation des trois types de savoirs est la planification d'un budget, qui permet aux gens de vivre selon leurs moyens et de sentir qu'ils ont une bonne maîtrise de leur vie financière (ACFC, 2015). Toutefois, ce n'est pas tous les participants qui ont les mêmes besoins en terme de gestion ou de planification d'un budget. C'est pourquoi ce continuum de besoins émergeant des données recueillies lors de cette étude. Celui-ci comprend les quatres catégories de valorisation et d'utilisation des savoirs sur le budget énumérées ci-bas.

Les participants valorisent et utilisent des savoirs en lien avec le budget pour...

1. Obtenir un portrait clair des dépenses et des revenus.
2. Structurer les dépenses fixes et variables selon le portrait financier (portrait des dépenses et des revenus).
3. Faire le point sur les données structurées de son portrait financier (dépenses et revenus, fixes et variables).
4. Se fixer des objectifs concrets et réalistes, basés sur l'analyse des données du portrait financier.

Ces catégories permettent de penser que les futurs enseignants sont préoccupés par les procédures et les savoirs-faire, ce qui est en lien avec le système de compétences du programme de formation, tant au primaire qu'au long du parcours scolaire. Toutefois, ceux-ci expriment qu'ils sont plus en appropriation des savoirs pour eux-mêmes et qu'ils voient le besoin de reconnaître l'importance de ces savoirs, mais on peut penser qu'ils ne sont pas prêts à élaborer sur ces savoirs avec leurs élèves. En effet, ceux-ci sont en majorité à l'étape de développer leurs propres compétences, avant d'en arriver à se demander pourquoi ils le font ou encore de questionner l'importance de transmettre ces savoirs à leurs élèves, comme le montre la **figure 13**.

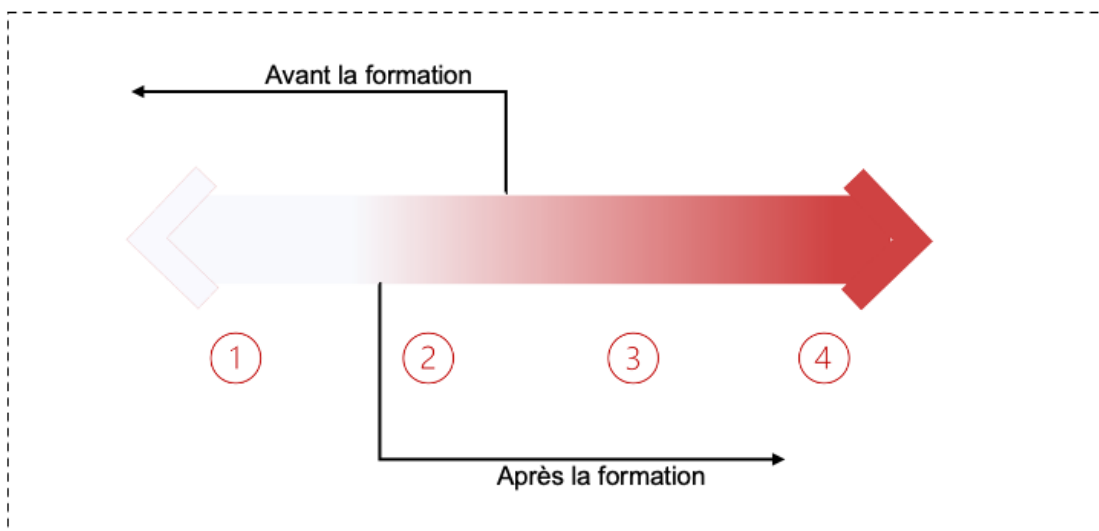


Figure 13

Continuum de la valorisation et de l'utilisation des savoirs en lien avec le budget, avant et après une courte formation sur le budget.

Appropriation des savoirs et préoccupations en lien avec ces savoirs

Toujours selon le cadre théorique, on remarque que ces futurs enseignants valorisent certains types de savoirs en lien avec le budget plus précisément pour eux-mêmes, puisqu'ils disent vouloir apprendre le «comment faire». Ceci fait référence à l'influence de leur posture d'étudiant universitaire, qui est bien présente à ce stade de leur vie. On remarque que les participants se sentent préoccupés par ce sujet, étant donné qu'ils disent avoir besoin de ces savoirs maintenant, pour eux-mêmes. Par exemple, plusieurs d'entre eux sont en période de transition dans leur vie personnelle et sont sur le point d'entrer sur le marché du travail à temps complet. Toutefois, on peut penser qu'ils ne sont pas autant influencés par la posture du futur enseignant, puisque les pratiques enseignantes apprises lors de la formation visent à développer une compréhension des savoirs chez les élèves, ce qui peut poser certains défis aux futurs enseignants, qui n'ont

que très peu d'expérience avec ce type de savoirs (Savard, 2014), étant tout d'abord d'anciens élèves eux-mêmes, maintenant rendus des étudiants universitaires.

D'ailleurs, avant la formation, les participants exprimaient le besoin de mieux connaître les savoirs déclaratifs et semblaient avoir une vision où les savoirs déclaratifs étaient plus importants, comme dans le contexte de l'enseignement traditionnel. On peut penser que cette influence provient de leur posture d'ancien élève, mais les résultats montrent que leurs besoins changent au cours de leur développement. À ce propos, les participants s'expriment beaucoup plus sur l'acquisition de savoirs procéduraux que déclaratifs suite à la formation sur le budget. De ce fait, on peut penser que cette formation sur le budget a mis en lumière une saine gestion financière pour eux-mêmes et valorisé l'importance de ces savoirs pour eux-mêmes. On peut donc s'imaginer que leur rapport aux savoirs en lien avec le budget est plus équilibré, se situant toujours entre les trois postures épistémologiques des enseignants en formation, mais en exprimant de plus en plus leur détachement de la posture de l'ancien élève et de l'étudiant universitaire (DeBlois, 2012).

Pour terminer cette section de la discussion, on remarque une plus faible valorisation des savoirs conditionnels en lien avec le budget et ce, tout au long de cette recherche. En effet, le rapport envers ce type de savoirs a quelque peu changé chez les participants au cours de l'étude, mais on remarque que leur préoccupation demeure sur l'action, donc le savoir-faire et l'utilisation des savoirs déclaratifs. De plus, les données montrent que ces futurs enseignants se questionnent sur le type de savoirs qu'ils devraient enseigner à leurs élèves dans le futur, puisqu'à leur âge, les jeunes élèves n'ont pas le besoin de faire

un budget. En fait, comme l'expriment Caillot (2014) et Beaucher (2014) dans leurs textes respectifs, le rapport aux savoirs n'est pas statique, il évolue dans le temps donc pendant et après l'apprentissage. En effet, le rapport aux savoirs étant solidement ancré dans l'histoire scolaire des individus (Beaucher, 2014), il est donc peu étonnant que cet aspect soit en évolution chez des futurs enseignants, qui eux ont appris avec une méthode plus traditionnelle. Ces derniers doivent en effet passer par le processus d'évolution entre une méthode de l'apprendre vers une méthode du faire-apprendre (Alderton, 2008 et Murray, 2008). Étant donné que les participants se sont très peu exprimé par rapport aux savoirs conditionnels dans cette étude, on peut émettre l'hypothèse que c'est parce qu'ils n'en voyaient pas le besoin, puisque nous avons émis un consensus sur l'importance de la planification d'un budget pendant la formation. Décidément, l'importance de l'acquisition des savoirs, faisant référence au type de savoir conditionnel a été déterminée lorsque ceux-ci ont accepté de participer à l'étude. Une fois que ce consensus sur l'importance a été accepté, les prochaines étapes mentionnées étaient en lien avec l'approfondissement de connaissances au niveau des procédures et de l'acquisition de nouveaux savoirs.

CONCLUSION

Limites de la recherche

Bien que cette étude ait permis d'explorer le rapport aux savoirs en lien avec le budget chez des futurs enseignants du primaire au Québec, quelques limitations sont à mentionner. En effet, cette étude a été menée avec la participation d'un faible échantillon de population, soit seulement 18 futurs enseignants d'une même université. Cela implique que les résultats ne peuvent être généralisés à une plus grande population et qu'il faudrait d'autres recherches afin d'approfondir le sujet. De plus, la collecte de données a été effectuée de façon virtuelle plutôt qu'en personne, étant donnée la situation sanitaire dangereuse et l'interdiction de se rassembler à ce moment. Il aurait été pertinent de rencontrer les participants, puis de pouvoir faire des entrevues en petits groupes et des exercices en personnes afin de générer plus d'échanges entre les participants sur le thème du budget. Une autre limite à cette étude est le fait que la collecte de données a été rapide, puisque la formation était d'une durée de deux heures, suivi d'une période d'une heure servant à des fins de recherche, donc pour la collecte de données.

Contribution

Cette étude sur le rapport aux savoirs en lien avec le budget chez des futurs enseignants du primaire du Québec selon les trois postures épistémologiques des enseignants en formation consiste en une analyse conceptuelle du rapport aux savoirs chez les participants. Cette analyse conceptuelle, en plus de la création et la présentation d'une

courte formation sur le budget, m'a permis d'explorer certaines pistes de recherches dans un domaine qui est peu exploré à ce jour et a mené à la publication de ce mémoire de maîtrise. Évidemment, il aurait été intéressant d'aller plus en profondeur dans la collecte de données en effectuant des entrevues avec les participants, en plus de leur réponses aux questionnaires. À ce propos, cette première analyse conceptuelle pourrait éventuellement servir à l'élaboration de recherches participatives et à plus grande échelle, pour ultimement pouvoir généraliser les résultats et faire des recommandations au ministère des finances et au ministère de l'éducation du Québec.

De plus, cette étude ainsi que le contenu de la courte formation sur le budget à laquelle les participants ont assisté pourraient également servir à d'autres futurs enseignants du Québec et même à des enseignants qui sont déjà en poste. Ces futurs enseignants ou enseignants qui désirent aborder le thème du budget plus spécifiquement avec leurs élèves pourrait s'inspirer de l'analyse des données qui émerge de cette étude afin de supporter la conception de plans de leçons et l'intégration de savoirs en lien avec le budget dans des cours de mathématiques au primaire.

En terminant, on pourrait également penser que les participants à cette étude expriment un rapport aux savoirs en lien avec le budget provenant d'une posture épistémologique de citoyen-consommateur (Rolland, 2005). En effet, l'exploration de cette aspect pourrait contribuer à faire émerger de nouvelles connaissances et ainsi contribuer à l'avancement de la recherche au niveau de la formation des enseignants en lien avec le budget.

RÉFÉRENCES

ACFC - Agence de la consommation en matière financière du Canada. (2011). *L'avenir de l'éducation financière : compte rendu de la conférence ACFC-OCDE sur la littératie financière 2011*. Ottawa: Ministre des Finances Canada.

ACFC - Agence de la consommation en matière financière du Canada. (2015). *Stratégie nationale pour la littératie financière – Compte sur moi, Canada*. Développement de la littératie financière du Canada, Ottawa: Ministre des Finances Canada.

ACFC - Agence de la consommation en matière financière du Canada. (2019). *Les Canadiens et leur argent : principales constatations de l'Enquête canadienne sur les capacités financières de 2019*. Ottawa: Ministre des Finances Canada, 18-42.

ACFC - Agence de la consommation en matière financière du Canada. (2020). *Contexte de la littératie financière*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

Ackermann, N. et Eberle, F. (2016). *Financial Literacy in Switzerland*. International Handbook of Financial Literacy, Springer Science + Business Media, Singapore, pp. 341-355.

Akkari, A. et Perrin, D. (2006). *Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants*. McGill Journal of Education, 41(1), 49-75.

Alderton, J. (2008). *Exploring Self-Study to Improve my Practice as a Mathematics Teacher Educator*. Studying Teacher Education. 4. 95-104.

Alberta Education. (2021). *Littératie et numératie*. Documents d'appui pour la littératie et la numératie. Ministry of Education, Government of Canada.

AMF - Autorité des marchés financiers. (2019). *Comment faire le point sur vos finances personnelles?* Montréal: Autorité des marchés financiers Publications, 4-16.

AMF - Autorité des marchés financiers. (2018). *Orientations et plan d'action 2019-2022, Stratégie québécoise en éducation financière*. Montréal : Autorité des marchés financiers Publications.

Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge (MA), Harvard University Press.

Antonietti, A., Borsetto, A. et Iannello, P. (2016). *A Metacognitive Approach to Financial Literacy*, International Handbook of Financial Literacy, Springer Science + Business Media, Singapore, pp. 55-68.

Ball, D.L. et Forzani, F.M. (2007). *What makes education research "educational"?* Educational Researcher, 36(9), 529-540.

Banque Mondiale. (2019). *FY20 World Bank Budget*. Document disponible au public.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/703751569031298844/pdf/FY20-World-Bank-Budget.pdf>

Batty, M. J., Collins, M., et Odders-White, E., (2015). *Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge behavior, and attitudes*. Journal of Consumer Affairs, 49, 69–96.

Beaucher, C. (2020). *Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec*. Éthique en éducation et en formation, (9), 10–24.

Beillerot, J. (2000). *Le rapport au savoir*. Formes et formations du rapport au savoir, 39-57.

Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec: Livres en ligne du CRIRES.

Bergeron D'Amour, C. (2016). *Avoir son chez-soi, ça se planifie... étape par étape : guide à l'intention de quiconque part vivre en appartement pour la première fois ou qui retourne vivre en appartement*. Centre Jeunesse de Laval, & Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval.

Boudjaoui, M. & Clénet, J. (2011). *Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Les apports d'expériences françaises de formation et de formateurs d'adultes*. Dans P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 13-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Blue, L.E. (2016). *Exploring financial literacy education practices in a Canadian Aboriginal community: a case study*. Dissertation doctorale. Griffith University.

Blue, L.E., O'Brien, M. et Makar K. (2017). *Exploring the classroom practices that may enable a compassionate approach to financial literacy education*. Mathematics Education Research Group of Australasia, Inc. 2017.

Boisclair, D., Lusardi, A., & Michaud, P. (2014). *Financial Literacy and Retirement Planning in Canada*. SSRN Electronic Journal.

Bouchard, L. (2017) *L'éducation financière obligatoire en 5e secondaire: enjeux et recommandations*. Québec, Canada. Conseil supérieur de l'éducation. Canadian Electronic Library. 978-2-550-77942-1.

Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Boyer, C. et Bissonnette, S. (2020). *Les Nouvelles pédagogies du 21e siècle*. Formation et profession, 28(2), 113-116.

Caillot, M. (2014). *Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants*. Dans Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (dir.). (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec: Livres en ligne du CRIRES.

Cassan, C. (2011). *L'école et l'argent: La gestion financière au service du projet coopératif d'éducation*. Empan, 2(2), 106-108. <https://doi-org.proxy3.library.mcgill.ca/10.3917/empa.082.0106>

Cavalcante, A. (2020). *The financial numeracy afforded in secondary mathematics: A study on the textbooks, perceptions and practices of teachers in Quebec, Canada*. Université McGill.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.

CEC - Commission of the European Communities. (2007). *Communication from the commission— financial education*. COM (2007) 808 Final, Bruxelles, 18 Décembre 2007.

CEE—Council for Economic Education. (2013). *National standards for financial literacy*. New York.

Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G., & Vincent, V. (dir.). (2020). *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* Québec : Livres en ligne du CRIRES.

Charmillot, M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.

Charmillot, M. (2020). *Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Module 4, Chapitre 19.

Chan Kin, J.M. (2021). *Organizing your finances*. JM Money Coaching, Toronto, Canada.

Cloutier, G., St-Vincent, L.-A. et Loiola, F. (2015). *L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation à l'enseignement*. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p.5-23). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (2004). *Practitioner inquiry, knowledge and university culture*. Dans J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russel (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-650). London: Kluwer Academic.

Collins, J. M., et Odders-White, E. (2015). *A framework for developing and testing financial capability education programs targeted to elementary schools*. The Journal of Economic Education, 46, 105–120.

- Collins, M. J., Odders-White, E., & Walsh, K. (2012). *Determining what works: A framework for Evaluating financial literacy education in elementary school*. Madison, WI: Center for Financial Securities. Manuscrit en préparation.
- Connolly, M.B. et Nicol, C. (2018). *Financial literacy: practicing money management as your future-self*. Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2) pp. 291-298.
- CPA Canada. (2021). *Bon à savoir, pour mieux gérer son argent*. Guide sur la santé financière, Canada.
- Dansereau, S., Gaudreau, L., Goyette, G., Séguin, P. et Thibert, G. (2004). *Itinéraire vers la production du mémoire*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.
- DeBlois, L. (2012). *De l'ancien élève à l'enseignant : quel parcours*. Dans J.Proulx, C. Corriveau & H. Squalli (dir.), *Formation mathématique pour l'enseignement des mathématiques* (pp. 313-320). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DeBlois, L. et Squalli, H. (2002). *Implication de l'analyse de productions d'élèves dans la formation des maîtres du primaire*. Educational Studies in Mathematics 50, 212–237.

Désilets, M. (1997). *Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper*. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289–308.

Deschenaux, F. et C. Roussel (2010). *De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire*. *Pensée plurielle*, 24(2), 131-143.

Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative - Guide pratique*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill. Édition 1, Chapitre 1.

Deveau, D.J. (2021). *Pourquoi montrer aux jeunes enfants à établir un budget?* Canada : Finances personnelles. Ordre des comptables professionnels agréés du Canada, 20 septembre 2021.

ÉduCanada. (2021). *De bonnes raisons d'étudier au Canada*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. Gouvernement du Canada, 2021.

EDUCFI - Stratégie nationale d'éducation économique, budgétaire et financière. (2020). *Un banquier dans ma classe*. Depuis <https://unbanquierdansmaclasse.com>.

Fabris, N. et Luburić, R. (2016). *Financial Education of Children and Youth*. *Journal of Central Banking Theory and Practice*, 2016, 2, pp. 65-79.

Fortin, T. (2000). *Besoin d'information, dans Réforme majeure de l'éducation : L'école de la réussite*. Magazine de l'Université du Québec, Réseau Automne 2000.

Fréchette, J.D. (2017) *Suivre chaque dollar - sur la piste des mesures de dépenses et de fiscalité du Budget de 2016*. Ottawa, ON, CA: Bureau du Directeur parlementaire du budget, 2017.

Garattini, L. et Van de Vooren, K. (2011). *Budget impact analysis in economic evaluation: a proposal for a clearer definition*. Eur J Health Econ 12, 499

Gingras, F.P. et Côté, C. (2016). *La théorie et le sens de la recherche*. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. 6e Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif*. Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 3–32.

Grohmann, A., Kouwenberg, R., et Menkhoff, L. (2015). *Childhood roots of financial literacy*. Journal of Economic Psychology, 51, 114–133.

Gold, L. A., (2016). *Teachers' perceptions regarding financial literacy in kindergarten through Grade 2* (Dissertation doctorale).

- Hassan, I., Fadzilah, A et Siraj, Bt. (2015). *Utilizing the Budgetary Control Framework to build the Electronic Budgetary Control (EBC) System: The University of Karbala in Iraq as a case study*. 2. 2349-2163
- Harvey, R. (2000). *Le plan de match du ministère*. Magazine de l'Université du Québec, Réseau Automne 2000.
- Harvey, R. (2000). *Réforme majeure de l'éducation : L'école de la réussite*. Magazine de l'Université du Québec, Réseau Automne 2000.
- Henning, M. B. et Lucey T. A., (2017). *Elementary Preservice Teachers' and Teacher Educators' Perceptions of Financial Literacy Education*. Social Studies, 108(4): 163-173.
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage Publications.
- Huerre, P. (1999). *Voyage au pays des adolescents*, Paris, Calmann Lévy.
- Javaherpour, A. (2017). *A comparative study of Quebec & Ontario's curricula in financial literacy education: presence, components and aims*. Thesis of Educational Leadership, McGill University.

Jeannotte, D. et Camiot, C-A. (2016). *La numératie financière : vers une formation appliquée*. Colloque du GDM, Université d'Ottawa.

Kaminski, H., et Friebe, S. (2012). *La littératie financière générale dans le cadre de l'éducation économique*. Institut d'éducation économique, Oldenburg.

Kansanen, P. (2009). *Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?* Pedagogy, Culture & Society. Numéro spécial. *Pedagogy: some Heterogeneous Thinking*, 17(1), 29-39.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour, Ser. Enseigner et apprendre). Presses de l'Université de Montréal.

Lacelle, N., Lafontaine, L., C. Moreau, André., Laroui, R. (2016). *Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Septembre 2016, Québec, Québec.

Lachance, M. J., Beaudoin, P. et Robitaille, J. (2005). *Les jeunes adultes québécois et le crédit*. *Enfances, Familles, Génération*, (2), 114-131. Repéré à <http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/viewFile/19/17>

Lafleur, F., Samson, G., et Nolla, J. M. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. PUQ, Québec, Québec.

Lafrance, A et LaRoche-Côté, S. (2011) *Habitudes de consommation des Canadiens âgés*. Approche axée sur une cohorte synthétique. Ottawa: Statistique Canada.

Lamontagne, R.A. (2009). *La planification financière personnelle*. Presses de l'université du Québec, Québec.

Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E. et Franke, M. (2010). *Using Designed Instructional Activities to Enable Novices to Manage Ambitious Mathematics Teaching*. Springer Science + Business media.

Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: l'expérience québécoise*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, centre interuniversitaire. Laval, Québec.

Lebrun, J. et Moisan, S. (2018). *Nouveau cours d'éducation financière au secondaire*. Des finalités et des méthodes d'implantation préoccupantes pour le système d'éducation. Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Université de Sherbrooke, Bulletin no. 5 – Éditorial pp. 3-6.

Leleu, P. (2018). *Réussir son achat immobilier : À l'usage de ceux qui vont acheter un logement et faire un emprunt*. ProQuest Ebook Central.

Lucey, T. A., et Maxwell, S. A., (2011). *Teaching mathematical connections to financial literacy in Grades K–8: Clarifying the issues*. *Investigations in Mathematics Learning*, 3(3), 46–65.

Mandell, L., (2006). *Financial Literacy: If It's so Important, Why Isn't It Improving?* Networks Financial Institute Policy Brief 2006-PB-08 (April).

McLean-McKay, M. et ACFC - Agence de la consommation en matière financière du Canada. (2017). *Promouvoir l'établissement d'un budget chez les personnes qui n'en ont pas : projet pilote sur la littératie financière réalisé au moyen des technologies mobiles* (Ser., documents collection). Ottawa: Gouvernement du Canada.

MEES - Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2001). *Les domaines généraux de formation*. Programme de formation de l'école québécoise; Primaire. Québec: Gouvernement du Québec.

MEES - Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Programme de la formation de base diversifiée*. Éducation financière. Québec: Gouvernement du Québec, pp.7-9.

MEES – Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2021). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*, Québec: Gouvernement du Québec.

Me Louis Morisset. (2021). Président-directeur général de l'Autorité des marchés financiers.

Mouvement Desjardins. (2017). *La situation financière des ménages au Québec*. Québec: Mouvement des caisses Desjardins.

Murray, J. et CCFL - Canadian Centre for Financial Literacy. (2013). *Bâtir un fondement d'efficacité : constatations sur l'évaluation en éducation financière au Canada*. Centre canadien pour l'éducation financière.

Nantel, J. et Roy, C. (1990). *Une introduction à l'utilisation des méthodes qualitatives de recherche en marketing*. Protocol Analysis: An Appropriate Methodology for the Study of Salespersons. Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference.

Nuijten, M.J.C., Mittendorf, T. et Persson, U. (2011) *Practical issues in handling data input and uncertainty in a budget impact analysis*. Eur J Health Econ 12, 231–241.

OCDE (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. OCDE Centre: Paris, France.

OCDE (2013), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012: Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. PISA, OECD Publishing, Paris.

OCDE. (2014). *PISA 2012 results: Students and money. Financial literacy skills for the 21st Century*. PISA: OECD Publishing. (Vol. 4), pp. 1–202.

OCDE (2015), *From an OECD-PISA assessment framework to an international core competencies framework*. OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth.

OCDE. (2017). *PISA 2015 results: Students' financial literacy*. PISA: OECD Publishing. (Vol. 4), pp. 1–270.

OCDE. (2019). *PISA 2021 Financial Literacy Framework*. PISA: OECD Publishing. Disponible en ligne. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-Financial-Literacy-Framework.pdf>

Otter, D. (2010). *Teacher attitudes and beliefs about teaching financial literacy: A survey of California K–2 teachers*. Pollinate, The Teacher Financial Literacy Project.

Ouellette, M. (2000). *Élaboration et implantation d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissages auprès d'élèves de la 9e année en sciences sociales.*

Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Paquay, L. (2012). *Continuité et avancée dans la recherche sur la formation des enseignants. Les cahiers de recherche du GIRSEF, 20.* Repéré à <https://www.uclouvain.be/416230.html>

Paicheler, G. (2000). *La prévention : l'articulation entre l'individu et la société dans la gestion de la santé.* Dans G. Petrillo (dir.), *Santé et société : la santé et la maladie comme phénomènes sociaux (pp. 239-262).* Paris : Delachaux & Niestlé.

Percy, A. et Tomlinson, J. (2016). *Financial Education & the Curriculum.* Financial Education for Young People, Parliamentary Group.

Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique (5e éd.).* Paris : ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF Éditeur.

Quraishi, R. (2020). *PME : Principes à suivre pour établir un budget.* Programme de littéracie financière, CPA Canada.

Quacquarelli Symonds Limited, (2021). *QS World University Rankings 2021*. [en ligne]
Disponible au: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>.

Reifner, U. (2011). *Littératie financière et économie générale. Éducation financière à l'école: les consommateurs oraux à travers l'éducation des consommateurs*, pp. 9-30, Schwalbach: actualité scientifique.

Remund, D.L. (2010). *Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy*. The Journal of Consumer Affairs, Vol. 44, No. 2, 2010.

Retzmann, T. (2011). *Éducation financière à l'école. Des consommateurs responsables grâce à l'éducation des consommateurs*. Société allemande pour l'éducation économique, Maison d'édition Wochenschau.

Rolland, S. (2005). *Review of Idéologie marketing, mal du siècle, by G. Marion*. Recherche et Applications En Marketing, 109–111.

Royal, J. (2022). *Saving vs. investing: How are they different and which is better?* Bankrate, investing and wealth management.

- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). *Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages*. La recherche qualitative : perspectives comparatives, Hors-Série, no. 7, pp. 64-79.
- Rubin, H. (2009). *Collaborative leadership: Developing effective partnerships for communities and schools*. Thousand Oaks, California.
- Samson, G. (2004). *Étude exploratoire du transfert des connaissances entre les mathématiques et les sciences auprès d'une clientèle de 4e secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Savard, A. (2008). *Le développement d'une pensée critique envers les jeux de hasard et d'argent par l'enseignement des probabilités à l'école primaire: Vers une prise de décision*. Thèse inédite. Université Laval, Québec.
- Savard, A. et DeBlois, L. (2013). *Enumerating all possible outcomes: An analysis of students' work*. Scientia in Educatione. Vol.4 (1), P. 49-62.
- Savard, A. (2014). *Enseigner à enseigner : regards croisés sur l'épistémologie et le rapport au savoir d'une professeure. Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec: Livres en ligne du CRIRES. Chapitre 6.

- Savard, A. (2014). *Developing probabilistic thinking: What about people's conceptions?*
In E. Chernoff & B. Sriraman (Eds.), *Probabilistic Thinking: Presenting Plural Perspectives*. (Vol. 2, pp. 283-298). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Savard, A. (2018). *Teaching Probability and Learning Financial concepts: How to empower elementary school students in citizenship*. In K. S. Cooter & T. Lucey (Eds). *Financial Literacy for Children and Youth* (2nd edition). (p. 137- 152). New York, Peter Lang.
- Savard, A. (2020). *What did they have to say about money and finance? Grade 4 students' representations about financial concepts when learning mathematics*, Education 3-13.
- Sawatzki, C. (2014). *Connecting social and mathematical thinking. Using financial dilemmas to explore children's financial decision-making*. Monash University.
- Sawatzki, C. et Zmood, S. (2018). *The case for teaching and learning about taxation and superannuation at school: a research review for the Australian Taxation Office*. Université de Canberra, Canberra, A.C.T.
- Seeber, G. et Retzmann, T. (2016). *Financial Education in General Education Schools: A Competence Model*. International Handbook of Financial Literacy, Springer Science + Business Media, Singapore, pp. 9-22.

- SenProf Education. (2021). *Presentation des trois types de connaissances*. Éducation élémentaire enseignants. Document disponible en ligne : [https://senprof.education.sn/ENSEIGNEMENT%20ELEMENTAIRE/ENSEIGNANTS/14_construire%20des%20outils%20d'évaluation/res/p14_a2_doc.pdf](https://senprof.education.sn/ENSEIGNEMENT%20ELEMENTAIRE/ENSEIGNANTS/14_construire%20des%20outils%20d%27évaluation/res/p14_a2_doc.pdf)
- Siegel, Y. (2009) *Personal Finance planning*. Learning Basic Skills, Knowledge, and Context. (n.d.)
- Speer, S. et Seeber, G. (2013). *Financial understanding: A phenomenographic access to student's concepts of credits*. Journal of Social Science Education, 12(2), 41–51.
- Suiter, M.C. et Mabry, L. (2010). *The Federal Reserve and the Elementary Classroom*. National Council for the Social Studies, Social Studies and the Young Learner 22 (3), pp. 17–20.
- Statistique Canada. (2019). *Comptes du bilan national et des flux financiers*. Ottawa: Statistics Canada.
- Tchotourian, I., (2015). *L'éducation financière contre les maux de l'économie*. Droit, entreprise et citoyen, Contact, Université Laval, Québec.

Thornton, S., et Hogan, J. (2004). *Orientations to numeracy: Teachers' confidence and disposition to use mathematics across the curriculum*. Comptes rendus de la 28e conférence de l'International Group for the Psychology of Mathematics Education, p. 313–320.

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?* Recherches qualitatives, 5, 38-45.

Tremblay, G. et Bonnelly, H., (2007). *La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales*. Les outils de la recherche participative, Vol. 35 :2 – automne 2007, pp. 62-78.

Vacher-Neill, N. et Rouet, M. (2006). *De l'argent de poche au budget: et de son utilité à l'autonomisation de l'adolescent par rapport à sa famille*. Enfances & Psy 2, pp. 148-152.

Wariyar, M. (2013). *Teaching financial literacy to your children*. BMO Financial Investment Services, Financial Study Group. Richmond, Ontario.

Watts, M. (2005). *What Works: A Review of Research on Outcomes and Effective Program Delivery in Pre-college Economic Education*. www.councilforeconed.org

Whitebread, D. et Bingham, S. (2013). *Habit formation and learning in young children*.
London: Money Advice Service.

Willis, L., (2008) *Against Financial Literacy Education*. Iowa L. Rev. 197, p. 225.

Yasukawa, K., Rogers, A., Jackson, K. et Street, B. (2018). *Numeracy as a social practice: Global and local perspectives*. London, UK: Routledge.

ANNEXE 1

AVANT LA FORMATION
SAVOIRS QUE LES PARTICIPANTS AURAIENT AIMÉ APPRENDRE POUR EUX-MÊMES, DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE.

38%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - Budget - La valeur de l'argent - Le budget	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> - Investir - L'épargne
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> - Comprendre les différences entre un compte épargne, chèques et une carte de crédit - Apprendre davantage sur : carte de crédit, prêt et bourse d'étudiant - Les taxes - Savoir combien d'impôt sera enlevé de mon salaire	<u>LES REVENUS</u>
57%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - Comment gérer son budget - Comment budgéter - Comment faire un budget - Comment gérer les finances personnelles - Conseils de planification de budget de base	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> - Comment investir - Comment mettre de l'argent de côté - Comment gérer les hypothèques, investissements, REER et CELI - Comment préparer les placements
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> - Comment fonctionnent les impôts et les taxes - Comment faire nos impôts - Comment bien utiliser une carte de crédit - Comment gérer les cartes de crédits	<u>LES REVENUS</u>
5%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u>	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> L'importance de contribuer à un CELI dès l'âge possible (18 ans)
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u>	<u>LES REVENUS</u>

APRÈS LA FORMATION

CHANGEMENTS QUE LES PARTICIPANTS AIMERAIENT APPORTER MAINTENANT, EN LIEN AVEC LA GESTION DE LEUR BUDGET.

0%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u>	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u>
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u>	<u>LES REVENUS</u>
100%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> • Me faire simplement un budget (car je n'en fais pas) • J'aimerais commencer à faire mon budget • Commencer à me planifier un budget • Me planifier un budget • Suivre plus sérieusement mon budget • Être plus organisé avec mon budget • Faire un Excel pour mon budget • Utiliser plus d'application pour gérer mon budget • Utiliser les sites web du gouvernement pour créer un budget • Construire un budget plus judicieux • Être plus à mon affaire en rapport avec mon budget • Me faire des budgets plus fréquemment • Apprendre comment enseigner le budget • Effectuer des recherches plus détaillées pour enseigner ces connaissances à mes futurs élèves	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> • Économiser plus d'argent
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> • Continuer à travailler sur réduire mes dépenses	<u>LES REVENUS</u>
0%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u>	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u>
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u>	<u>LES REVENUS</u>

AVANT LA FORMATION	
SAVOIRS QUE LES PARTICIPANTS TROUVENT IMPORTANT À ENSEIGNER AUX ÉLÈVES	

60%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - Planification d'un budget (étapes) - Gestion de l'argent - Comprendre la valeur de l'argent - Les dangers de l'argent - La réalité des coûts de la vie - Comprendre les fiches de paie - Aide à faire un budget - Utilisation de l'argent	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> - Économiser son argent - Investir - Les placements
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> - Les prêts - Les hypothèques - Les taxes - Le crédit	<u>LES REVENUS</u>
28%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - Comment déterminer la valeur de l'argent - Comment être responsable avec notre argent - Comment faire un budget	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> - Comment utiliser l'argent avec l'intention d'investir ou économiser - Comment épargner
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> - Comment fonctionnent les cartes de crédit, les intérêts et les taxes - Comment gérer ses dépenses sur une période spécifique	<u>LES REVENUS</u> Comment on fait de l'argent
12%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u>	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> - L'importance d'économiser de l'argent - L'importance de placer de l'argent pour le futur
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> Importance de savoir combien d'argent vous pouvez dépenser	<u>LES REVENUS</u>

APRÈS LA FORMATION		
SAVOIRS QUE LES PARTICIPANTS TROUVENT IMPORTANT À ENSEIGNER AUX ÉLÈVES		
41%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - La valeur de l'argent et ses dangers budget - Concepts de base d'un budget - Le budget, le déficit et le surplus - La valeur de l'argent, à quoi ça sert - L'enrichissement, le déficit : budgéter - Troc, échange, argent, valeur monétaire - Valeur de l'argent, d'où ça vient	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> Mots comme épargne, surplus
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> - Crédit, dettes - Ce qu'est une dépense	<u>LES REVENUS</u> Ce qu'est un revenu
45%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - Savoir gérer ses finances et se faire un budget - Planification, calculer, prévoir - Connaître la valeur de l'argent - Comment faire un budget - Comment faire un budget - Comment être responsable avec notre argent - Comment budgéter	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> - Comment économiser leur argent et ne pas dépenser tout de suite - Comment épargner de l'argent
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u> Les enveloppes qui aident à classer les dépenses	<u>LES REVENUS</u> - Comment gérer ses revenus - Comprendre son salaire
14%	<u>LA VALEUR DE L'ARGENT ET LE CONCEPT DU BUDGET</u> - L'importance de l'argent - Le budget, l'importance de l'argent	<u>L'INVESTISSEMENT ET L'ÉPARGNE</u> L'importance d'avoir un coussin
	<u>LES DÉPENSES, LES TAXES ET LE CRÉDIT</u>	<u>LES REVENUS</u>