

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR  
MICHELLE DAIGNEAULT

LE CONNEXIONNISME IMPLICITE, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT  
DE L'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE, VISANT À RÉPONDRE AUX ASPIRATIONS  
DES ADOLESCENTS ET À SOUTENIR LA MOTIVATION SCOLAIRE

HIVER 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

À Keila et Christopher-James, mes petits-enfants  
et pédagogues

## REMERCIEMENTS

C'est au cœur du partage que l'on découvre la nature de ceux et celles qui nous entourent. Prendre le temps à la fin de ce projet de l'essai de leur dire merci m'apparaît essentiel.

J'aimerais d'abord remercier Madame Liliane Portelance qui à travers sa grande écoute a su me donner confiance en moi. Merci Liliane pour votre grande disponibilité et votre générosité. Cette rédaction est en grande partie due à votre support de tous les instants.

Merci à Pierre mon époux depuis 34 ans, qui m'a accompagnée sur le parcours de la réalisation de cet essai. Pierre, il a assisté au fil des cinq dernières années à de nombreux changements en moi et il les a accueillis pleinement. Merci à mes trois enfants devenus des adultes durant cette période: Marie-Noëlle, Pierre-Olivier et Rébecca. Merci à Telma, une grâce et un baume dans ma vie, une compagne avec qui j'ai partagé l'amour des adolescents. Merci à mes parents qui m'ont transmis le désir de me dépasser. Merci à Keila et Christopher-James, mes petits-enfants, mes amours, "mes petits loups", qui m'enseignent tous les jours des savoirs essentiels au développement de mon humanité.

Finalement, merci aux élèves à qui j'ai enseigné et qui ont accepté de se lancer dans l'aventure du connexionnisme implicite et qui m'ont fait confiance. Ce fut un honneur pour moi d'avoir partagé ce projet et d'accueillir leurs commentaires tout au long des années de rédaction de cet essai

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	2
LA PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Finalités et compétences du programme de l'éthique et culture religieuse.....	3
1.2 Susciter la motivation des élèves.....	4
1.3 Le choix d'un thème associé aux aspirations des élèves .....	5
1.4 Objectif de recherche .....	5
CHAPITRE II.....	6
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	6
2.1 Les aspirations et les valeurs des adolescents .....	6
2.1.1 La famille.....	7
2.1.2 L'autonomie.....	8
2.1.3 La liberté.....	8
2.1.4 L'argent.....	9
2.2 La motivation scolaire.....	9
2.2.1 En quoi consiste la motivation scolaire ?.....	10
2.2.2 Favoriser le désir d'apprendre.....	11
2.2.3 Conditions de la motivation scolaire.....	12
2.2.4 Des conséquences pour l'enseignement d'éthique et culture religieuse.....	12
2.3 Le connexionnisme implicite.....	13
2.3.1 Apprentissage implicite.....	13
2.3.2 Enseigner en tissant des liens.....	14
2.4 Objectifs de l'essai.....	15

CHAPITRE III.....	17
MÉTHODOLOGIE.....	17
3.1 La démarche générale de l'intervention pédagogique.....	17
3.2. Les participants.....	18
3.3 L'instrumentation.....	18
3.4 Les questionnaires.....	18
3.5 La situation d'apprentissage et d'évaluation.....	19
CHAPITRE IV.....	21
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	21
4.1 Résultats de la première passation du questionnaire.....	21
4.2 Résultats de la deuxième passation du questionnaire.....	26
4.3 Comparaison des réponses avant et après la situation d'apprentissage et d'évaluation.....	29
4.3.1 L'argent et la présence familiale.....	30
4.3.2 La pertinence de l'argent pour l'instruction.....	30
4.3.3 L'argent et les projets personnels.....	30
4.3.4 La générosité et l'argent.....	31
4.3.5 L'utilité de l'argent.....	31
4.3.6 L'argent souhaité.....	34
4.3.7 Le pouvoir de l'argent.....	34
4.3.8 L'argent et le bonheur.....	35
4.3.9 L'effort pour l'argent.....	36
4.4 Réponses aux questions qui ne font pas partie du premier questionnaire.....	37
CHAPITRE V.....	40
SYNTHÈSE CRITIQUE.....	40
5.1 Analyse des activités de la situation d'apprentissage et d'évaluation.....	40
5.1.1 Analyse des activités 1 et 2.....	40
5.1.2 Analyse de l'activité 3.....	41
5.1.3 Analyse de l'activité 4.....	41
5.1.4 Analyse de l'activité 5.....	42
5.1.5 Analyse de l'activité 6.....	42
5.1.6 Analyse de l'activité 7.....	42
5.1.7 Analyse de l'activité 8.....	43
5.1.8 Analyse de l'activité 9.....	43
5.1.9 Analyse de l'activité 10.....	43

5.2 Constats relatifs au connexionnisme implicite.....	44
5.2.1 Un premier constat : la superficialité de la réflexion.....	44
5.2.2 Un deuxième constat : croyances et préjugés maintenus.....	44
5.2.3 Un troisième constat : l'insuffisance des savoirs développés.....	45
5.3 Les effets du connexionnisme implicite.....	45
5.3.1 Des effets variables sur les aspirations.....	45
5.3.2 Des effets positifs sur la motivation scolaire.....	46
5.4 Développement des compétences professionnelles en enseignement .....	46
CONCLUSION.....	47
RÉFÉRENCES.....	49
APPENDICE A.....	53
PREMIER QUESTIONNAIRE.....	53
APPENDICE B.....	80
DEUXIÈME QUESTIONNAIRE.....	80
APPENDICE C.....	101
Situation d'apprentissage de l'enseignant, situation d'apprentissage et d'évaluation.....	101
APPENDICE D Situation d'apprentissage des élèves.....	172
APPENDICE E.....	222
Deuxième questionnaire sur la situation d'apprentissage.....	222

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 - Comparaison des réponses à la question portant sur l'argent et des projets personnels.....	30
Tableau 2 - Comparaison entre les réponses portant sur l'utilité de l'argent.....	33
Tableau 3 - Comparaison des réponses portant sur l'argent souhaité.....	34
Tableau 4 - Comparaison des réponses portant sur l'argent souhaité.....	35
Tableau 5 - Qu'es-tu prêt à faire pour devenir riche ?.....	36



**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES  
ACRONYMES**

- Éthique et culture religieuse (ÉCR )
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS)
- *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ)
- Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

## RÉSUMÉ

À l'heure actuelle l'intérêt est grandissant pour la réflexion sur des questions éthiques. La réflexion éthique fascine de plus en plus les nouveaux enseignants qui auront, tôt ou tard, la tâche de faire réfléchir des élèves du secondaire. Ils contribueront au développement des compétences et des savoirs des élèves, notamment en éthique et culture religieuse. Ils essaieront de leur transmettre des savoirs pour les rendre aptes à exprimer un point de vue critique et éclairé sur des questions éthiques et pour les préparer au vivre-ensemble dans la société. Le choix des outils pédagogiques afin d'y arriver influencera la motivation des élèves. Sur ce plan, le défi des enseignants du secondaire est grand.

Cet essai explore un outil pédagogique novateur, le connexionnisme implicite. Il relate une expérimentation, c'est-à-dire une intervention pédagogique, qui a pour but de stimuler l'intérêt des élèves pour l'éthique et culture religieuse tout en tentant de répondre à leurs aspirations. L'objectif général était de connaître et interpréter les effets d'un outil pédagogique qui s'inspire du connexionnisme implicite à la fois sur les aspirations des adolescents, en particulier la valeur accordée à l'argent, et sur la motivation pour la discipline d'éthique et culture religieuse.

Les résultats montrent que la motivation d'élèves du secondaire I pour cette discipline scolaire peut être améliorée. Par ailleurs, l'outil pédagogique que nous avons construit, en nous appuyant sur le connexionnisme implicite, n'a pas conduit tous les élèves à établir les connexions attendues, lesquelles auraient pu contribuer au développement de leur réflexion éthique, notamment sur leurs aspirations et leurs projets futurs. Certes, les élèves ont été stimulés par la participation à dix activités réalisées en travail d'équipe; plusieurs ressources leur ont été présentées; ils ont pu identifier leurs aspirations et leurs valeurs. Ils ont travaillé dans un climat collaboratif où le développement des habiletés sociales a pris beaucoup de place. L'analyse et la critique de l'intervention pédagogique nous a menée à l'énoncé de pistes de recherche et de pistes d'action.

## INTRODUCTION

Enseigner au secondaire présente des défis particuliers. La motivation scolaire est un enjeu important de leur travail parce que, sans elle, plusieurs élèves n'obtiendront pas leur diplôme d'études secondaires. Les enseignants cherchent à susciter la motivation en utilisant des outils pédagogiques qui contribuent à développer les compétences et les savoirs des élèves, notamment en éthique et culture religieuse.

Nous avons choisi d'expérimenter une approche, le connexionnisme implicite, permettant de développer un outil pédagogique signifiant en enseignement de l'éthique et culture religieuse. Cette approche, nous semblait innovatrice et stimulante pour les élèves du secondaire. Nous avons tenté de savoir si le connexionnisme implicite peut motiver les élèves du cours d'éthique et culture religieuse, et ce, en tenant compte de leurs aspirations.

Dans le chapitre I de cet essai, il est question des finalités du programme de l'ÉCR et des compétences disciplinaires à développer par les élèves ainsi que des liens entre les documents ministériels, les aspirations et la motivation scolaire des élèves. Nous mettons en évidence l'importance de répondre aux aspirations des adolescents pour susciter leur motivation scolaire. Nous poursuivons en justifiant notre choix de créer une situation d'apprentissage qui porte sur la valeur accordée à l'argent. Nous terminons en formulant l'objectif général de cet essai. Dans le chapitre II, nous explorons les aspirations et les valeurs des adolescents ainsi que la motivation scolaire. Nous complétons avec une présentation du connexionnisme implicite et des précisions sur l'objectif de l'essai. Dans le chapitre III, il est question de la méthodologie de l'essai. Nous présentons la démarche générale de l'intervention pédagogique, les caractéristiques des élèves participants et l'instrumentation utilisée. Également, la situation d'apprentissage et d'évaluation est décrite telle que planifiée. Dans le chapitre IV, nous exposons les résultats et analysons l'intervention avant de souligner le développement des compétences professionnelles associé à la réalisation de cet essai. Le chapitre V est consacré à la synthèse critique de l'intervention et à la conclusion, incluant les limites de notre travail et de l'utilisation du connexionnisme implicite ainsi que l'énoncé de pistes de recherche et de pistes d'action.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de l'éthique et culture religieuse impose un rôle particulier à l'enseignant. Devant des élèves qui pourraient ne pas reconnaître la pertinence de la discipline, l'enseignant doit manifester des habiletés et relever des défis importants. Il est appelé à démontrer, dans son approche pédagogique, une grande ouverture d'esprit et une capacité d'écoute. Son enseignement aura des retombées positives s'il peut répondre aux aspirations des adolescents en suscitant leur motivation pour la réflexion sur des questions éthiques et religieuses. Même si les repères culturels changent au fil des ans, la question suivante semble pertinente : l'enseignant d'éthique et culture religieuse peut-il utiliser une approche pédagogique susceptible de répondre aux aspirations des adolescents et, conséquemment, susciter leur motivation?

Cette question est directement reliée au processus d'apprentissage de la discipline de l'éthique et culture religieuse (ÉCR). En effet, le programme d'ÉCR prescrit par le ministère de l'Éducation rappelle que le développement global de la personne est à la base de cette discipline. Réfléchir sur des questions éthiques, manifester sa compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue sont trois compétences disciplinaires du programme. Il s'avère important que les enseignants conçoivent des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ayant pour but d'aider les élèves à développer ces compétences et de contribuer à l'atteinte des finalités du programme. Il existe une approche pédagogique, appelée le connexionnisme implicite, qui permet de tisser des liens entre des concepts éthiques et d'en approfondir la compréhension (Hotte, 2012).

Dans ce chapitre, il sera question des finalités du programme de l'ÉCR et des compétences disciplinaires à développer par les élèves. Ensuite, nous mettrons en évidence l'importance de répondre aux aspirations des adolescents pour susciter leur motivation scolaire. Nous terminerons en justifiant notre choix de créer une situation d'apprentissage qui porte sur la valeur accordée à l'argent.

### 1.1 Finalités et compétences du programme de l'éthique et culture religieuse

Le programme de l'ÉCR présente deux finalités: la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (MELS, 2007). La reconnaissance de l'autre est indissociable de la connaissance de soi et des aspirations de l'individu. Elle est liée au principe suivant: toutes les personnes sont égales sur le plan de la valeur et de la dignité et elles s'actualisent dans le dialogue, le partage, l'écoute et le discernement. La reconnaissance de l'autre n'admet aucune atteinte à la dignité des personnes ni à des actions qui pourraient compromettre le bien commun. La deuxième finalité du programme, la poursuite du bien commun, concerne d'abord le mieux-être de chaque élève et le mieux-être collectif; elle favorise l'identification des aspirations ainsi que la découverte de soi, la recherche des valeurs communes, et elle met en valeur les projets qui favorisent le vivre-ensemble. La poursuite du bien commun présuppose une réflexion sur les aspirations de personnes d'horizons différents, qui cherchent à relever des défis inhérents à la vie en société.

Le programme en ÉCR vise à développer trois compétences chez les élèves : réfléchir sur des questions éthiques, manifester sa compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. La première compétence permet d'explorer les conduites, les valeurs, les règles de vie des individus vivant dans une même société :

*Réfléchir sur des questions éthiques* exige la mise en œuvre d'un processus de réflexion. Les questions éthiques sont abordées à partir de situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion (MELS, 2008, p. 16 ).

La seconde compétence, manifester sa compréhension du phénomène religieux, permet aux élèves de comprendre les expressions du religieux du milieu dans lequel ils vivent. La troisième compétence, pratiquer le dialogue, permet aux élèves d'apprendre à mieux communiquer les uns avec les autres. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. La première dimension, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle. La deuxième dimension, qui permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage avec les autres.

Peu importe la méthode d'enseignement utilisée, certaines conditions doivent être prises en compte afin que les élèves du secondaire puissent développer les trois compétences

disciplinaires de la discipline ÉCR. Il faut notamment que l'enseignant reconnaisse la nécessité de susciter le questionnement éthique des adolescents (MÉLS, 2008). Dans ce but, il devra les écouter et être attentif à leurs différents besoins, à leurs projets de vie, les guider vers des réponses à leurs aspirations en les incitant à réfléchir sur des thèmes susceptibles d'influencer leur construction identitaire et leur compréhension du monde (Beaucher, 2012).

### **1.2 Susciter la motivation des élèves**

Le programme d'ÉCR reconnaît chez l'adolescent la capacité de construire son identité à partir de ses aspirations. Les adolescents sont en contact avec une multitude de réalités complexes ainsi que des valeurs et des croyances diversifiées dans une société pluraliste. Ils cherchent à se définir comme personne unique, à donner un sens à leur vie (MELS, 2008). Le défi pour l'enseignant est d'en tenir compte dans les situations d'apprentissage qu'il construit (Beaucher, 2012). La prise en compte des aspirations des adolescents peut avoir des effets favorables sur leur motivation pour le cours d'ÉCR (Hotte, 2012). Des stratégies d'enseignement stimulantes et qui encouragent les discussions et le travail en équipe peuvent répondre aux aspirations des jeunes et les inciter à la persévérance dans l'exécution des tâches.

L'ÉCR est une discipline qui offre aux élèves la possibilité de réfléchir sur des questions sociales, dont celles qui concernent les adolescents, et d'échanger avec les autres sur des expériences de vie. Afin de persévérer, les élèves ont besoin d'activités pédagogiques qui ont du sens pour eux et qui répondent à leurs aspirations. Beaucher (2006) mentionne que, lorsque les élèves parviennent à accorder du sens aux activités pédagogiques, leur rapport au savoir scolaire devient plus pertinent. Ils se mobilisent mieux et ont plus d'enthousiasme dans leur travail scolaire. Les jeunes travaillent davantage en classe quand ils savent à quoi va leur servir ce qu'on leur demande et à quelles aspirations personnelles peuvent correspondre les notions étudiées.

Porter attention aux aspirations des élèves a une influence positive sur leur développement personnel. Agir de cette façon stimule et motive ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître les autres et à viser la réussite scolaire (Beaucher, 2006). Par ailleurs, une attitude de neutralité de l'enseignant peut aider les adolescents à exprimer leurs aspirations avec transparence et tolérance.

### **1.3 Le choix d'un thème associé aux aspirations des élèves**

Hotte (2012) explique l'importance de choisir, pour l'enseignement de l'ÉCR, un thème lié au plaisir d'apprendre et aux intérêts des élèves. Par exemple, considérant la valeur que les jeunes accordent à l'argent, l'enseignant peut, tout en cherchant à susciter leur motivation, leur donner des occasions de réflexion éthique sur la place de l'argent dans leur vie actuelle et future. Hotte (2012) mentionne qu'il utilise une approche pédagogique nommée le connexionnisme implicite qui peut inciter les élèves à développer de l'intérêt pour la réflexion éthique et la pratique du dialogue. Avec cette approche, a-t-il constaté, les élèves se montrent plus intéressés à la discipline de l'ÉCR. Cet intérêt est également suscité par les discussions auxquelles ils sont appelés à participer lorsque l'enseignant utilise cette méthode d'enseignement. Pendant les discussions, les élèves portent attention au point de vue de leurs pairs.

Le connexionnisme implicite est l'approche pédagogique que nous utilisons dans cet essai. Nous l'avons choisie pour aborder le thème de l'argent avec les élèves. Nous souhaitons les amener à s'informer sur différents aspects rattachés à l'utilisation de l'argent et, possiblement, transformer leurs perceptions de l'argent en les faisant participer à des activités d'apprentissage qui sont en lien avec la valeur accordée à l'argent. Ce faisant, nous avons également voulu susciter la motivation scolaire pour le cours d'ÉCR en créant des activités significatives qui font appel à des situations authentiques et activent les connaissances. Les tâches incitent les élèves à décrire leurs expériences personnelles et à prendre conscience de leur rapport à l'argent. Elles sont stimulantes et représentent un défi à leur mesure.

### **1.4 Objectif de recherche**

À l'exception de ce qui est mentionné par Hotte (2012), il n'existe pas actuellement de données connues sur la motivation des élèves pour l'ÉCR. De plus, à notre connaissance, il existe peu d'écrits sur un enseignement de l'ÉCR qui tient compte des aspirations des adolescents. Alignée sur la prise en compte des aspirations des élèves et la nécessité de susciter leur motivation, notre démarche veut apporter un éclairage inédit. Elle prend appui sur l'approche d'enseignement nommée connexionnisme implicite. L'objectif général de cet essai est de connaître et d'interpréter les effets du connexionnisme implicite sur les aspirations des adolescents et leur motivation pour le cours d'ÉCR.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour atteindre l'objectif général de l'essai, il convient d'abord d'approfondir le sens des éléments clés de la problématique. Dans ce chapitre nous nous attarderons aux éléments suivants : les aspirations et les valeurs des adolescents ainsi que la motivation scolaire. Nous compléterons avec une présentation du connexionnisme implicite.

#### **2.1 Les aspirations et les valeurs des adolescents**

Selon Roy (1988), l'aspiration représente le lien intime entre les besoins de l'être humain et la valeur qu'il leur accorde. Le sociologue Guy Rocher (1976) définit l'aspiration comme un désir, un souhait ou un projet d'avenir qui fournit des buts à l'individu.

Les adolescents sont en recherche d'identité. Leurs aspirations représentent un enjeu important dans leur vie. Elles naissent de leurs espoirs, leurs rêves, leurs désirs, du besoin d'aimer et d'être aimé, ainsi que de leurs valeurs. Au cours de l'adolescence, les jeunes essaient d'identifier leurs valeurs personnelles. Royer (2006) stipule qu'en avançant en âge et dans leur développement identitaire, les adolescents effectuent un bilan personnel de leurs valeurs et découvrent l'importance de celles-ci dans leur existence en devenir.

Selon Laliberté (2007), c'est au cœur de différentes problématiques sociales que les adolescents vivent leur quête identitaire. Ils jonglent avec les valeurs de la modernité afin de découvrir qui ils sont et quelles sont leurs aspirations. Rivard, Deslandes, Lebel, et Ouellet (2007) répartissent les valeurs des adolescents en trois catégories : les valeurs d'intimité, mettant l'accent sur soi et autrui ; les valeurs matérialistes, mettant de l'avant la vie professionnelle et le statut social ; les valeurs prosociales, mettant de l'avant l'altruisme et la contribution sociale. Les filles priorisent davantage les valeurs de l'intimité, comme la famille et la vie amoureuse, et les valeurs prosociales. Elles trouvent très important de faire du bien autour de soi et de penser aux autres. Les garçons priorisent davantage les valeurs matérialistes telles que l'argent et le statut professionnel, mais l'argent intéresse également les filles. Royer, Pronovost et Charbonneau (2004) ont aussi exploré les valeurs des adolescents Six groupes de valeurs ont été constitués : la



famille, les amis et la vie amoureuse ; les études et le travail ; le respect et l'entraide ; le bonheur et le bien-être ; le sport, les passions et les loisirs ; les croyances religieuses. Parmi celles-ci, la priorité est accordée à des valeurs traditionnelles comme la famille, les amis, le bonheur et le travail. Finalement, Royer (2006) affirme que l'autonomie et la liberté s'ajoutent aux autres valeurs prioritaires des adolescents.

Les valeurs des adolescents sont influencées par des adultes significatifs, dont les enseignants. À l'école secondaire, les enseignants ont comme mission d'orienter l'acquisition des valeurs et leur mise en pratique (Vincet, Horner et Sugai, 2002). Ils jouent un rôle d'agent de cohésion en mettant en relief des valeurs de nature démocratique. Tous les enseignants sont interpellés à jouer un rôle majeur dans cette mission scolaire.

Dans les prochaines parties de ce texte, il sera question de valeurs prioritaires des adolescents, la famille, l'autonomie et la liberté ainsi que l'argent.

### **2.1.1 La famille**

La famille est l'une des valeurs priorisées par les adolescents (Royer, Rivard, Deslandes, Lebel, et Ouellet, 2007 ; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004 ; 2006). Plusieurs études confirment la valeur accordée à la famille. Par exemple, un rapport de l'OCDE publié en 1983, indique que, selon la perception des adolescents, la famille est l'un des fondements d'une vie adulte satisfaisante. Au Québec, la famille demeure pour les adolescents le modèle sur lequel se construit leur perception d'une vie réussie. En s'appuyant sur une étude de Belleau et Le Gall (2004), Royer (2006) affirme que les valeurs des adolescents sont similaires à celles de leurs parents. En effet, leur appréciation de la famille, l'amour du travail, la perception du bonheur, entre autres, ressemblent sur bien des points aux valeurs que leurs parents avaient lorsqu'ils étaient adolescents.

### **2.1.2 L'autonomie**

L'autonomie est une autre valeur priorisée par les adolescents (Royer, 2006). À l'adolescence, les jeunes développent progressivement leur autonomie. Ils adoptent des comportements où l'affirmation de soi est sollicitée, se considérant souvent comme l'égal de l'adulte. Zazzo (1961) s'est attardée à l'autonomie chez les adolescents en lien avec le rejet des contraintes et les revendications de pouvoir. Près de quarante ans plus tard, Dekeuwer-Défossez, Jeammet, Rouland et Donval (2001) tiennent un discours semblable. Ils mentionnent aussi qu'à l'adolescence le poids des contraintes, qu'elles soient biologiques ou sociales, occupe une place centrale dans la gestion de la quête identitaire.

Le parcours des adolescents vers l'autonomie et l'identité est souvent déterminé par le milieu dans lequel ils vivent, la famille et les amis. Au sein de la famille ou d'un groupe d'amis, les adolescents découvrent que l'autonomie a des exigences. Ils doivent trouver un équilibre entre les avantages de l'autonomie et ses contraintes. Ils se rendent compte que cette recherche d'équilibre peut exiger le dépassement de soi (CSSMI, 2014). La vie adulte à laquelle ils aspirent, ils y pensent depuis longtemps, et ce, avant même de la vivre. Leurs valeurs sont peu à peu le reflet d'un choix personnel (Royer, 2006), reflet de leur quête d'autonomie.

### **2.1.3 La liberté**

Sachant qu'ils sont en quête d'autonomie, il va de soi que la liberté est une autre valeur des adolescents (Royer, 2006). Zazzo (1961) mentionne que les adolescents aspirent à devenir libres, à s'affranchir de l'emprise des adultes. Or, cette aspiration met en évidence le paradoxe de l'adolescence. D'une part, les jeunes ont soif de liberté. D'autre part, ils ne veulent pas se résoudre à devenir adultes à cause des responsabilités qu'ils auront à assumer.

Le CSA (2010), citant Glévarec (2014), affirme avoir observé que les préadolescents de 10-12 ans affichent leurs goûts en matière de musique, de vêtements et de loisirs. Ils apprivoisent la liberté en matière de consommation de biens matériels. Leurs choix sont liés à la valeur accordée à l'argent.

### **2.1.4 L'argent**

L'argent semble une valeur importante pour les garçons. Pourtant bien des adolescents semblent dépendants de la consommation de biens matériels, autant les filles que les garçons. Leurs styles de consommation symbolisent des étapes du développement identitaire. Les biens consommés varient avec l'âge, mais la consommation demeure. Dépendants de la consommation, les jeunes cherchent ardemment à se procurer le plus rapidement possible des biens pour pouvoir en jouir selon leurs désirs. Ils associent l'argent au plaisir de vivre (AXA, 2016). Or, l'argent dont ils disposent provient principalement de leurs parents. Sur ce plan, ils sont peu autonomes. S'en remettant à leurs parents, ils sont peu portés à devenir des consommateurs responsables.

Il importe de sensibiliser les élèves à l'importance de saines habitudes de consommation et du partage des richesses. La situation d'enseignement-apprentissage conçue dans le cadre de cet essai concerne essentiellement la valeur accordée à l'argent dans le but d'amener les élèves à réfléchir sur une utilisation responsable de l'argent dans la vie quotidienne. Nous avons construit cette situation en tentant de susciter leur motivation pour l'apprentissage de l'ÉCR.

## **2.2 La motivation scolaire**

Deux appuis se conjuguent dans le processus du développement global des adolescents : la famille et l'école. La famille est un modèle sur lequel les adolescents s'appuient afin de traverser le passage obligé vers la vie adulte (Rivard, Deslandes, Lebel et Ouellet, 2007). L'école est le milieu complémentaire guidant vers le développement global des adolescents (MELS, 2008). Elle contribue à leur recherche d'identité, de valeurs et à l'identification de leurs aspirations, à la condition que l'enseignement soit accueilli par des élèves qui en découvrent la pertinence et la valeur (Soussa, 2001). L'activité d'enseignement permettra alors aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et favorisera leur motivation scolaire.

Dans la section suivante, nous définirons la motivation scolaire, les moyens de favoriser le désir d'apprendre, les conditions à mettre en œuvre pour favoriser la motivation scolaire ainsi que les conséquences pour l'enseignement et l'apprentissage de l'ÉCR.

### 2.2.1 En quoi consiste la motivation scolaire

La motivation scolaire est au cœur des préoccupations des enseignants de l'école québécoise. Les enseignants cherchent des moyens pédagogiques stimulants pour susciter le désir d'apprendre de leurs élèves. La motivation est souvent liée au plaisir d'agir, d'entrer en action et de satisfaire la soif d'apprendre; idéalement, elle naît intérieurement (Baard, Ryan et Déci, 2014 ; Schiltz, 2004).

Plusieurs auteurs affirment que la motivation scolaire origine du for intérieur des élèves. Spada (2012), se référant à Auger et Boucharlat (1995), aborde la motivation sous l'angle des conditions menant à l'action, celles qui poussent à agir, qui stimulent, qui donnent du mouvement. Dans le même esprit, Tardif (1992) mentionne que la motivation correspond à « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (p. 9). Quant à Viau (1994), il a effectué plusieurs travaux sur la motivation scolaire qu'il définit comme suit :

un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p.7) .

L'auteur ajoute que la motivation dépend de la valeur que l'élève accorde à la tâche. Par ailleurs, il existe plusieurs facteurs de la motivation scolaire. L'affectivité influence la motivation; elle correspond à des sentiments comme la joie, l'anxiété et les émotions positives et négatives. De nombreux autres facteurs influencent la motivation; ils sont d'ordre cognitif, relationnel, familial. Selon Potvin (2013), la connaissance des facteurs de la motivation permet l'adoption de stratégies d'intervention adéquates en enseignement. À l'instar de Viau (1994), l'auteur rappelle que la motivation n'est pas statique. Il s'agit d'un processus dynamique, qui prend sa source dans la perception que l'adolescent a de son potentiel d'apprentissage, dans son sentiment de compétence et d'efficacité. Il est possible à l'enseignant d'influer sur l'un ou l'autre des facteurs de la motivation de l'élève.

Les enseignants d'ÉCR doivent élaborer des SAÉ qui suscitent un intérêt chez les élèves, leur permettent de mieux se connaître en identifiant leurs désirs, leurs besoins, leurs aspirations. Ils se doivent d'être à l'écoute de leurs élèves et de partir du vécu des adolescents. désir d'apprendre.

### 2.2.2 Favoriser le désir d'apprendre

L'individu a un besoin inné d'apprendre; il apprend au contact de l'environnement physique, matériel, familial, social et culturel. Or, les élèves ne manifestent pas toujours le désir d'apprendre. Quinton et Chassagne (2012) indiquent que, pour susciter ce désir, les enseignants doivent identifier et adopter les méthodes d'enseignement les plus susceptibles de soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage. Par ailleurs, pour qu'un enseignement motive les élèves, il faut aussi que ces derniers en perçoivent le sens. Il importe donc de tenir compte de la signification que les élèves donnent aux connaissances à acquérir.

Mettre en avant la signification des connaissances suppose que les élèves comprennent à quoi leur servira ce qu'ils apprennent; il faut aussi que l'enseignant construise des situations qui suscitent la curiosité. La prise en compte du désir d'apprendre commande la remise en question de ses méthodes d'enseignement pour en découvrir d'autres, les expérimenter et en analyser les effets sur le désir d'apprendre.

Le rapport de l'élève au savoir est fortement lié à sa motivation, laquelle est en processus constant de construction. L'élève qui vise à mémoriser pour obtenir des bonnes notes développe un rapport instrumental au savoir. Sa motivation est extrinsèque. La motivation intrinsèque, associée à un profond désir de connaître et d'apprendre (Schiltz, 2004), peut être produite par l'activité d'apprentissage (Meirieu, 2001). Elle est plus forte lorsque les élèves sont conscients du pouvoir cognitif qu'ils peuvent exercer sur leurs apprentissages.

Donner aux élèves un rôle actif dans la réalisation de leurs tâches d'apprentissage peut susciter leur engagement cognitif et leur participation. Par exemple, les élèves peuvent avoir la possibilité de débattre en équipe de travail, de mettre en commun leurs idées, de verbaliser leur pensée.

### 2.2.3 Conditions de la motivation scolaire

Certaines conditions favorisent la motivation scolaire lors de l'exécution d'une tâche.

Selon Viau (1994), une tâche doit répondre à dix caractéristiques :

- être signifiante aux yeux de l'élève;
- être intégrée à d'autres activités;
- représenter un défi pour l'élève;
- être authentique;
- exiger un engagement cognitif de l'élève;
- responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix;
- permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres;
- avoir un caractère interdisciplinaire;
- comporter des consignes claires;
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

Martin (1997) soutient Archambault et Chouinard (1996) qui prétendent que des disciplines scolaires sont très souvent considérées par les élèves comme étant source de motivation, de plaisir d'apprendre. Si, comme le prétend Viau (1994), la perception de son potentiel d'exécuter et de réussir les tâches demandées est la base de la motivation scolaire des adolescents, l'enseignant d'ÉCR peut, en tenant compte de leurs intérêts personnels, leurs préoccupations, leurs aspirations et leurs valeurs, tenter de créer et maintenir un climat d'apprentissage qui suscite leur motivation. L'enseignant qui cherche à rendre stimulantes les situations d'apprentissage participe au soutien des adolescents dans leur recherche identitaire et il favorise le mieux-vivre ensemble.

### 2.2.4 Des conséquences pour l'enseignement d'éthique et culture religieuse

Tenir compte des conditions de la motivation scolaire peut avoir comme impact d'inciter les élèves à persévérer dans l'exécution des tâches demandées par les enseignants. À ce sujet, Viau (1994) explique que la persévérance scolaire dépend de la perception que l'élève a de sa capacité à réussir. Le défi de la motivation scolaire consiste alors fondamentalement pour les enseignants à développer chez les élèves une perception positive de leur potentiel et un sentiment de compétence. Certains comportements des élèves sont des manifestations de l'attention, de la concentration et de la satisfaction, signes de leur engagement dans les tâches scolaires.

Si les activités d'enseignement-apprentissage de l'ÉCR respectent les conditions énumérées précédemment, les élèves seront davantage portés à s'engager en classe de manière soutenue, à persévérer devant les difficultés et à fournir un effort constant. Il est essentiel que

l'enseignant construisent des outils pédagogiques qui portent les élèves à développer une perception positive de leur capacité à exécuter les tâches demandées et, somme toute, à relever le défi d'apprendre. Toutefois, cela sera plus probable si l'enseignant favorise la création et le maintien de liens harmonieux avec ses élèves. Il existe des approches pédagogiques qui permettent de tenir compte des conditions de la motivation scolaire dans l'enseignement de l'ÉCR. Le connexionnisme implicite en est une.

### **2.3 Le connexionnisme implicite**

Le connexionnisme implicite est d'abord une théorie de l'apprentissage issue, entre autres, des travaux du psychologue anglais Frédéric Barlett (Matlin, 1998). Au début du XX<sup>e</sup> siècle, ce dernier cherchait à comprendre les systèmes de connaissance et de classification chez l'humain. Il avait constaté que le cerveau humain était influencé par les connexions mentales entre des informations familières et non familières. Matlin (1998) rappelle que les psychologues Rumelhart et Norman développèrent en 1976 un schéma complexe faisant appel à l'emménagement des différentes connexions dans la mémoire par l'accroissement, l'ajustement et la restructuration des informations. L'accroissement débute lorsque l'information parvient au cerveau. L'ajustement intervient lorsque l'information ne semble pas compréhensible; le cerveau cherche alors à comprendre les variables inconnues; naît alors le désir de transformer pour comprendre. La restructuration permet de modifier les informations et de tisser des liens entre le connu et les variables inconnues.

Hotte (2012) prétend que le connexionnisme implicite tient compte de la complexité des connexions dans la mémoire. Il explique que certaines stratégies d'enseignement de l'ÉCR stimulent l'intérêt des élèves et leur implication cognitive, nécessaire à la structuration des connexions mentales. Il s'appuie sur les affirmations de Pacton et Perruchet (2004) pour qui l'enseignement peut s'effectuer de manière implicite à partir des connaissances acquises. De plus, il soutient l'hypothèse que les élèves sont en mesure d'acquérir les connaissances et de développer les compétences en ÉCR s'ils sont incités à explorer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

#### **2.3.1 Apprentissage implicite**

Il est possible d'améliorer l'acquisition de connaissances et leur transfert à de nouvelles situations (Sweller, 2007). À cette fin, l'élève peut apprendre à organiser ses connaissances en traçant des schémas, qu'il peut utiliser comme un guide dans le traitement des nouvelles informations. En aidant

l'élève à faire des liens entre ce qu'il sait et ce qui est nouveau pour lui, le connexionnisme implicite facilite les apprentissages.

Le connexionnisme implicite propose des situations d'apprentissage où l'on peut apprendre sans en avoir préalablement une intention consciente et où l'on est parfois incapable d'expliquer dans l'immédiat ce que l'on a appris. Les élèves développent les compétences visées parce qu'ils sont stimulés par les situations d'apprentissages implicites (Hotte, 2012). Cette approche de l'enseignement diminuerait la charge cognitive de l'élève et faciliterait ses apprentissages. Ne demandant pas d'effort conscient, elle permet de stimuler implicitement l'attention de l'élève. Dans cette perspective, les tâches à effectuer « ne sont pas axées sur la répétition d'informations explicites, mais sur des conditions permettant une réaffectation des ressources attentionnelles » (p.152). L'attention de l'élève est dirigée vers les outils informationnels qui sollicitent les sens et la création de liens. Son niveau d'attention s'en trouve amélioré.

En somme, le connexionnisme s'intéresse aux opérations cognitives. Le cerveau, entraîné à faire des liens, fabriquerait des réseaux d'informations interconnectées. Le connexionnisme tient compte de la qualité des interconnexions et non de la quantité d'informations connectées. En enseignement de l'ÉCR, la qualité des interconnexions que l'élève effectue est primordiale. L'enseignant doit, par ailleurs, éviter d'imposer une surcharge cognitive. Établir des liens pertinents entre les informations permet d'approfondir la compréhension des concepts ainsi que de développer sa capacité à réfléchir sur des questions éthiques et à pratiquer le dialogue (Hotte, 2012). L'étude des valeurs, comme la famille, l'autonomie, la liberté et l'argent, peut être abordée en tenant compte des connaissances et des expériences des élèves. Dans la réalisation de cet essai, l'apprentissage implicite a été favorisé.

### **2.3.2 Enseigner en tissant des liens**

L'approche du connexionnisme implicite incite les élèves à établir des interconnexions pertinentes entre les différentes activités d'une SAÉ et entre les notions abordées. Il s'agit d'enseigner et de représenter les liens entre les connaissances au fur et en mesure des interrogations des élèves. Cela convient sans difficultés dans une approche par compétences. Hotte (2012), citant Perrenoud (1997), explique ce qui suit : « apprendre ce n'est pas d'abord mémoriser, engranger des informations, mais plutôt restructurer son système de compréhension du monde » (p. 24). Le connexionnisme implicite favorise le développement des capacités de raisonnement, d'inférence et de catégorisation des élèves (Lacks, 2004).



Avec des élèves du secondaire qui, après l'avoir échoué, recommencent le cours d'ÉCR, Hotte (2012) a créé une situation d'enseignement apprentissage en s'appuyant sur le connexionnisme implicite. Il a misé sur l'effort de l'élève pour mettre en relation des concepts et les comprendre. Il a constaté que le connexionnisme implicite peut contribuer à la réussite scolaire, mais surtout qu'il suscite le développement de la pensée des élèves en les incitant à créer des liens.

Les SAÉ permettent aux élèves de tisser des liens entre les informations et de construire implicitement de nouvelles unités conceptuelles et cognitives, ce qui augmente la charge attentionnelle de l'élève et favorise ses apprentissages (Hotte, 2012). La capacité de faire des liens figure dans les attentes ministérielles en ÉCR ; elle permet aux élèves de comprendre les notions, qu'elles soient simples ou complexes (MELS, 2007). Les SAÉ conçues en ce sens peuvent donner aux élèves l'occasion d'apprendre dans un contexte signifiant, motivant et authentique où la collaboration et le partage sont nécessaires pour développer les compétences (Hotte, 2012).

Au sujet de cette approche pédagogique, Hotte (2012) ajoute : « L'intérêt est de permettre aux élèves de s'approprier des documents avec une certaine distance tout en construisant des connexions » (p.159). Pour y arriver, l'enseignant devra rendre accessibles plusieurs sources documentaires dans le but que les élèves puissent être mis en contact avec différentes idées, tisser des liens et établir des relations entre les informations. Pour aider les élèves à faire des connexions significatives, l'enseignant tient compte également de l'expérience de l'apprenant, de ses champs d'intérêt et des liens significatifs qu'il pourrait tisser. En ÉCR, il incite les élèves à se questionner, à effectuer des comparaisons et à étudier différents points de vue afin de prendre position, et ce, en fonction des deux finalités du programme de l'ÉCR que sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. (Hotte, 2012). C'est ce que nous avons visé dans la construction des activités de la SAÉ de cet essai.

#### **2.4 Objectif de l'essai**

L'exploration des aspirations et des valeurs des adolescents, en lien avec la motivation scolaire, s'avère importante dans le parcours scolaire des adolescents. Différentes études offrent d'identifier certaines valeurs des adolescents, comme la famille, l'autonomie, la liberté et l'argent. L'argent est le thème de la SAÉ expérimentée dans le cadre de cet essai. Sensibiliser les adolescents et les faire réfléchir sur les nombreuses facettes de l'argent leur permettront de mieux en comprendre l'utilisation dans la société. Dans ce but, nous avons construit les dix activités

d'une SAÉ en nous appuyant sur les spécificités du connexionnisme implicite.

L'objectif général de cet essai consiste à connaître et interpréter les effets d'un outil pédagogique qui s'inspire du connexionnisme implicite :

- sur les aspirations et les valeurs des adolescents, en particulier l'argent;
- sur la motivation pour la discipline d'ÉCR.

Dans le prochain chapitre, nous exposerons la méthodologie qui vise l'atteinte de cet objectif. Nous présenterons la démarche générale de l'intervention ainsi que les outils utilisés.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

La problématique de cet essai concerne principalement l'enseignant de l'ÉCR, quant à la prise en compte des aspirations des adolescents et des moyens de susciter leur motivation. L'objectif principal consiste à connaître et interpréter les effets du connexionnisme implicite sur les aspirations des adolescents et sur leur motivation pour le cours d'ÉCR. Une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) a été construite selon les principes du connexionnisme implicite. Dans les prochaines sections de ce chapitre, il sera question de la méthodologie utilisée pour atteindre l'objectif principal de cet essai. Nous présentons la démarche générale de l'intervention pédagogique, les caractéristiques des élèves participants et l'instrumentation utilisée.

#### **3.1 La démarche générale de l'intervention pédagogique**

Nous avons expérimenté le connexionnisme implicite, une approche pédagogique qui, en facilitant un rapprochement entre les notions enseignées et les aspirations des adolescents, pourrait améliorer leur motivation pour l'apprentissage de l'ÉCR. Nous avons voulu favoriser l'acquisition des connaissances en ÉCR et développer des compétences disciplinaires et transversales en exploitant le thème de l'argent. Tel que déjà mentionné, le choix du thème repose en partie sur l'importance que l'argent occupe dans la vie des adolescents. Il est dû également à notre intention d'amener les élèves à situer l'argent dans l'ensemble de leurs aspirations, à établir des liens entre différentes informations et leurs valeurs, dont plusieurs leur sont transmises par la famille.

L'argent correspond à une préoccupation de plus en plus présente chez les adolescents du secondaire. Certains reçoivent de l'argent de poche ; certains disposent de beaucoup d'argent et d'autres en ont peu. Ils sont tous incités à la consommation de biens matériels. Tout en réfléchissant à leurs projets d'avenir, les adolescents sont conscients que l'argent aura un impact important sur la réponse à leurs aspirations. La réalisation de leurs projets pourra être déterminée, en partie, par la valeur qu'ils accorderont à l'argent et par le fait d'en posséder suffisamment ou non. En leur proposant d'exécuter des activités d'apprentissage construites selon les particularités du connexionnisme implicite, ils seront incités à tisser des liens entre les informations et leurs

expériences et, conséquemment, à mieux se connaître, à identifier leurs priorités actuelles et à imaginer leurs priorités futures.

### **3.2 Les participants**

Les participants sont des élèves du secondaire I. Ils ont entre 11 et 14 ans, dépendamment de leur parcours scolaire. Ils sont de la région de Laval au Québec. Pour les fins de la démarche, un groupe-classe a été ciblé; il a été choisi parce que, notamment, la relation pédagogique dans ce groupe était favorable à l'expérimentation de la SAÉ. Le groupe comporte 27 élèves, dont 14 filles et 13 garçons. La quasi-totalité des élèves ont répondu au questionnaire avant et après la SAÉ.

L'école est située dans un milieu où la diversité culturelle et religieuse est bien présente. La langue française n'est pas nécessairement la langue maternelle des élèves ni la langue parlée à la maison. La plupart des élèves du groupe parlent trois langues: l'arabe, le français et l'anglais. Parmi les élèves du groupe ciblé, 10 sont musulmans, 7 sont de religion catholique, 4 sont des chrétiens orthodoxes, 2 sont des protestants, 2 sont bouddhistes, 1 est hindou. Les élèves expriment généralement leurs idées et leurs points de vue avec aisance.

### **3.3 L'instrumentation**

Notre démarche comporte deux principaux outils : deux questionnaires pour collecter des données auprès des élèves et une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) conçue et élaborée en adoptant l'approche du connexionnisme implicite.

### **3.4 Les questionnaires**

Nous avons utilisé deux questionnaires auxquels les élèves ont répondu respectivement avant et à la fin de la SAÉ, celle-ci étant composée de 10 activités. Avec le deuxième questionnaire, il a été possible de vérifier les effets de l'intervention pédagogique, ce qui est au cœur de l'objectif général de l'essai. Nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire parce les données collectées peuvent être compilées de manière systématique à l'aide d'un logiciel. Nous avons utilisé le logiciel "Survey Monkey" pour mettre les questionnaires en ligne.

Le premier questionnaire permet aux élèves de s'exprimer sur différentes questions liées aux valeurs comme la famille, l'autonomie, la liberté, la justice, la tolérance, le partage. Il permet

aussi d'introduire le thème de l'argent et il suscite un début de réflexion.

Ce premier questionnaire a pour but d'inciter les élèves à réfléchir sur leurs valeurs personnelles, ainsi qu'à identifier leurs aspirations relativement au thème de l'argent. Il comporte 21 questions, dont les principaux thèmes sont : la place accordée à l'argent dans les différentes religions, les connaissances sur l'argent, la valeur accordée à l'argent, l'utilisation de l'argent, les liens de l'argent avec le cours d'ÉCR. Il s'agit de questions à choix multiples. Certaines questions offrent un espace pour écrire des commentaires. Le questionnaire ainsi que la compilation des réponses se trouvent dans l'appendice A de cet essai.

Les élèves ont répondu au second questionnaire de l'appendice E, après avoir complété les activités de la SAÉ. Ce questionnaire vise à leur permettre de prendre conscience, s'il y a lieu, des changements de leurs aspirations relativement à l'argent et de leur motivation pour le cours d'ÉCR. Il est en effet possible que la réalisation des activités de la SAÉ contribue au changement de leurs aspirations, mais aussi de leur motivation pour le cours d'ÉCR.

Ce deuxième questionnaire, auquel les élèves ont répondu après avoir complété les activités de la SAÉ, constitue essentiellement un outil de vérification des changements quant aux aspirations relatives à l'argent et des effets sur la motivation pour l'ÉCR. Parmi les 21 questions du premier questionnaire, 14 sont posées dans les deux questionnaires. D'autres n'apparaissent que dans le deuxième questionnaire. Elles portent spécifiquement sur la situation d'enseignement-apprentissage évalué. Dans l'appendice B sont présentés le deuxième questionnaire ainsi que la compilation des réponses.

### **3.5 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)**

La SAÉ comporte 10 activités. Le matériel et les ressources pour chacune des activités sont identifiés dans le cahier de l'enseignant et dans celui de l'élève. Les planifications détaillées sont dans le cahier de l'enseignant seulement.

L'activité 1 consiste à tisser des liens entre la langue française et l'ÉCR et l'activité 2 à formuler des questions éthiques en ÉCR. L'activité 3 sert à approfondir les conditions à respecter pour obtenir de l'argent de poche et l'activité 4 à connaître l'histoire de l'argent. L'activité 5 fait réfléchir sur l'utilisation de l'argent pour rendre service aux autres et l'activité 6 permet de connaître les différentes conceptions de l'argent selon les religions et de tisser des liens entre

l'argent et les valeurs familiales. L'activité 7 aide à comprendre l'impact de l'argent dans différents milieux sociaux. L'activité 8 permet de connaître différentes familles bien nanties et l'activité 9 de sensibiliser les adolescents à la pauvreté. Enfin l'activité 10 incite à analyser les avantages et les désavantages de l'argent.

Les activités de la SAÉ visent le développement de l'une ou l'autre des deux compétences disciplinaires suivantes: réfléchir sur des questions éthiques et pratiquer le dialogue; manifester sa compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Les attentes de l'enseignant ne sont pas nécessairement mentionnées aux élèves avant chacune des activités, ce qui est le propre du connexionnisme implicite. La collaboration des élèves est demandée. Pour chacune des dix activités de la SAÉ, le déroulement est indiqué dans le cahier de l'enseignant de manière détaillée et claire ainsi que les consignes de travail. Le mode de fonctionnement du groupe-classe est également proposé; les comportements attendus des élèves sont précisés. Les productions attendues des élèves sont présentées de manière spécifique.

Avant de commencer les activités de la SAÉ en classe, nous avons enseigné des techniques de la prise de notes, des notions sur la formulation des questions éthiques et nous avons expliqué les conditions d'un travail en équipe productif. Les élèves ont été appelés à appliquer leurs nouvelles connaissances dans l'exécution des activités de la situation d'apprentissage. Ils ont travaillé en équipes de quatre. Ils ont formé eux-mêmes les équipes. Après chacune des activités, l'enseignant a recueilli le cahier de l'élève, qui contient quelques consignes de base et les dix activités.

Le cahier de l'enseignant et les planifications détaillées des activités se trouvent dans l'appendice C. Le cahier de l'élève est placé dans l'appendice D.

Les résultats obtenus au moyen des questionnaires ainsi qu'une analyse de l'intervention pédagogique sont présentés dans le chapitre IV.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Dans cet essai, nous avons voulu tenir compte des aspirations des adolescents en proposant un outil pédagogique qui actualise le connexionnisme implicite. Afin de participer à la solution du problème de la démotivation scolaire abordée par plusieurs chercheurs, dont Pronovost (2005), Rivard (2007), Royer (2006) et Viau (1996), et pour tenter de tenir compte des aspirations des adolescents, nous avons construit une SAÉ composée de dix activités et nous avons utilisé deux questionnaires pour vérifier l'atteinte de l'objectif général de cet essai. Tel que mentionné précédemment, les 27 élèves de la classe ont répondu aux 21 questions du premier questionnaire avant de participer à la SAÉ et 25 élèves ont répondu au deuxième questionnaire après leur participation à la SAÉ.

Les réponses aux deux questionnaires ont été traitées au moyen du logiciel Survey Monkey. Dans ce chapitre, nous présentons à l'aide de tableaux une comparaison entre les réponses obtenues avant et à la fin de l'activité pour les 14 questions communes aux deux questionnaires. Ensuite, nous révélons les réponses des élèves aux 4 questions du deuxième questionnaire qui portent sur les apports de la SAÉ à leur motivation et à l'identification de leurs aspirations. Nous terminons par les commentaires des élèves à la suite de leur participation à la SAÉ.

#### 4.1 Résultats de la première passation du questionnaire

Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons les résultats de la première passation du questionnaire. Le traitement des réponses à chacune des questions est présenté au moyen de captures d'écran dans l'appendice A de ce texte. Les deux premières questions et la dernière question du premier questionnaire révèlent des données à caractère factuel. Nous ne jugeons pas pertinent de les traiter dans ce chapitre. Mentionnons que plusieurs questions offraient un choix de réponses.

À la question 3, « À quelle religion est-ce que j'appartiens ? », 25,93% des élèves se déclarent catholiques; 14,81% orthodoxes; 7,41% protestants; 40,74% musulmans; 7,41%

bouddhistes et 3,70% hindou (*Figures 3 et 3 a*). La religion musulmane prédomine, suivie par le catholicisme.

À la question 4, « Globalement que connais-tu de l'argent? », 26 élèves ont répondu ; 73,08% ont répondu : « Je connais bien le sujet; je me fais un budget personnel et je suis les actualités sur l'économie »; 26,92% ont répondu : « J'ai peu de connaissances sur l'argent; je découvre peu à peu ce que c'est et je comprends de mieux en mieux son impact dans la vie de tous les jours » (*Figures 4 et 4 a*). La plupart des élèves affirment bien connaître l'argent.

Des commentaires variés ont été exprimés: « Je ne gaspille pas mon argent, j'économise toujours un peu », « Parce que je sais quoi faire avec mon argent », « Mes parents me parlent de l'argent assez souvent », « J'essaie de comprendre les prix et l'argent », « ...car mes parents m'en donnent et m'expliquent à quoi ça sert », « Il a son impact dans la vie, mais l'argent ne peut pas acheter tout dans la vie; par exemple, on ne peut pas acheter un(e) ami(e) avec de l'argent », « J'économise toujours mon argent pour m'acheter une guitare, pour me pratiquer en musique et pour d'autres choses plus importantes. Je ne gaspille jamais mon argent pour n'importe quoi », « C'est bien de faire des économies », « Je commence à apprendre de quoi se préoccuper en premier avec l'argent », « J'aime avoir de l'argent sur moi » (*Figure 4 b*).

À la question 5, « Le sujet de l'argent est-il une préoccupation pour ta famille? », 26 élèves ont répondu; 15,38% ont répondu : « Oui chez nous l'argent est parfois un sujet de chicanes »; 65,38% ont répondu : « Non, chez nous, nous ne nous préoccupons pas de l'argent »; 7,69% ont répondu : « Ma famille cache ses problèmes d'argent, mais je sais que nous en avons »; 3,85% ont répondu : « Nous sommes tellement à l'aise financièrement que nous trouvons étrange que d'autres ne soient pas comme nous »; 7,69% n'ont formulé aucun commentaire (*Figure 5*). La majorité des élèves affirment que l'argent ne représente pas une préoccupation pour leur famille.

À la question 6, « À quoi sert l'argent de ta famille? », 26 élèves ont répondu; 19,23% ont répondu : « À payer des comptes et l'épicerie »; 76, 92% ont répondu : « À payer des comptes, l'épicerie et déposer l'argent à la banque »; 3, 85% ont répondu : « À se payer du bon temps, voyager. » (*Figure 6*). La plupart des élèves indiquent que l'argent sert pour la vie quotidienne, mais aussi pour les voyages.



Des commentaires ont suivi : « On voyage souvent pour rendre visite à ma famille », « Voyage si tu as assez d'argent en surplus », « À nous acheter des choses », « nous payons l'école », « payer des comptes, l'épicerie, déposer l'argent à la banque et se payer du bon temps, voyager », « payer des comptes, l'épicerie, déposer l'argent à la banque et se payer du bon temps, voyager », « payer les bébelles les friandises », « tout », « Pour acheter tout ce que nous avons besoin pour l'école et tous nos besoins qui ont rapport avec notre santé », « Nous faisons parfois des voyages », « bien familial », « payer des comptes, l'épicerie, sports, activités...etc. » (*Figures 6 a et 6 b*).

À la question 7, « Si ta famille était à l'aise financièrement, tu aimerais que: », 27 élèves ont répondu; 59,26% ont répondu: « ta mère ne travaille pas et qu'elle soit à la maison », 22,22% ont répondu: « ton père ne travaille pas et qu'il soit à la maison »; 18,52% ont répondu: « tes frères et sœurs n'aillent pas à la garderie et qu'ils soient gardés à la maison » (*Figure 7*). Une majorité des élèves aimeraient que leur mère ne travaille pas à l'extérieur du foyer familial.

À la question 8, « Une famille qui reçoit des prestations de l'aide sociale est : », 25 élèves ont répondu; 4% ont répondu : « composée de personnes paresseuses »; 4% ont répondu : « composée de personnes qui sont malhonnêtes et qui profitent du système »; 48% ont répondu : « composée de personnes qui n'ont pas eu de chance »; 44% ont répondu : « composée de personnes mal prises et qui en font la demande temporairement par nécessité » (*Figures 8 et 8 a*). Les élèves ont peu de préjugés négatifs à l'égard des personnes qui reçoivent des prestations de l'aide sociale.

À la question 9, « Dans quelle mesure penses-tu que l'argent est pertinent pour ton éducation? », 26 élèves ont répondu; 23,08% ont répondu « extrêmement pertinent »; 23,08 % ont répondu « très pertinent »; 46,15% ont répondu « assez pertinent »; 7,69% ont répondu « peu pertinent » et aucun élève n'a répondu « pas du tout pertinent » (*Figures 9 et 9 a*). Les élèves associent l'argent et leur éducation.

À la question 10, « À quel projet personnel relies-tu l'argent? », 27 élèves ont répondu; 11,11% ont répondu : « Je ferai de longues études et cela me permettra de les payer »; 7,41% ont répondu : « Je veux être en couple et fonder une famille et cela me permettra de vivre avec ma famille »; 14,81% ont répondu : « Je veux voyager à travers le monde et cela me permettra de le faire »; 66,67% ont répondu : « Toutes ces réponses » (*Figures 10 et 10 a*). Les élèves ont des

projets personnels diversifiés rattachés à la possession de l'argent.

À la question 11, « L'argent permet de vivre sa vie; quel valeur parmi les quatre suivantes permet-il de développer? », 44% des élèves ont répondu: « l'autonomie »; 28 % ont répondu: « la liberté »; 20% ont répondu: « la justice »; 8% ont répondu: « la tolérance » (*Figures 11 et 11 a*). 72% des élèves rattachent la possession de l'argent à l'autonomie ou la liberté. La plupart des élèves mentionne que l'argent leur procure l'autonomie et la liberté.

À la question 12, « Si j'avais à partager mon argent, je le donnerais à : », 26 élèves ont répondu; 34,62% ont répondu : « Développement et paix »; 26,92% ont répondu: « Médecins sans frontières »; 3,85% ont répondu: « Amnistie Internationale », aucun élève n'a répondu: « Greenpeace »; 34,62% ont répondu: « à mon église, à la synagogue, à la mosquée ou au temple » (*Figure 12*). Les élèves aspirent à être généreux et leur générosité profiterait à des organismes variés ou à leur lieu de culte.

À la question 13, « J'ai déjà donné de l'argent à : », 27 élèves ont répondu; 77,78% ont répondu: « Un ami dans le besoin »; 14,81% ont répondu: « Un itinérant dans la rue », aucun élève n'a répondu: « À un vendeur de drogues »; 7,41% ont répondu: « Je ne donne pas d'argent »; aucun élève n'a répondu: « Il m'arrive de voler de l'argent » (*Figure 13*). Les élèves ont généralement été généreux avec un ami dans le besoin.

À la question 14, « Quelle perception ma religion a-t-elle de l'argent? », 3,85% des élèves ont répondu: « Nous ne pouvons accumuler de l'argent car c'est un péché »; 23,08% ont répondu: « Nous devons partager tout notre argent avec les pauvres »; 19,23% ont répondu: « Nous devons partager notre argent avec notre lieu de culte »; 53,85% ont répondu: « Ma famille peut avoir de l'argent, mais elle doit aussi penser aux plus démunis et à l'entraide » (*Figure 14*). Les élèves semblent connaître l'importance relative de l'argent selon les préceptes de leur religion.

À la question 15, « L'argent a-t-il un lien avec le cours d'ÉCR? », 27 élèves ont répondu; 74,07% ont répondu : « Oui »; 25,93 ont répondu : « Non »; 8 commentaires ont été ajoutés: « parce qu'il aide les pauvres et leurs besoins », « parce que je pense que tout le monde a leurs propres valeurs, normes et points de vue », « Non parce que ce n'est pas un sujet », « Oui, car dans quelques religions il y a des lois qui ont un rapport avec l'argent et les dépenses », « Je sais

pas entre les deux, nos parents nous montrent un peu et aussi en E.C.R ça fait beaucoup », « Oui et non, car si c'est à propos d'une question éthique qui a rapport avec de l'argent et bien oui! mais si cela n'a pas rapport avec le cours et bien non... », « oui et non, parce que ça dépend de la situation » (*Figure 15*). Les élèves perçoivent des liens entre l'argent et le cours d'ÉCR et ils précisent leur pensée en émettant des commentaires diversifiés.

À la question 16, « Selon toi, à quoi sert l'argent? », 26 élèves ont répondu; 61,54 % ont répondu : « À m'acheter le plus de biens possibles »; un élève a répondu : « À me faire plaisir »; 11,54% ont répondu : « À aider les autres »; un élève a répondu : « À faire plaisir »; 19,23% ont répondu : « À obtenir du confort » (*Figure 16*). Les élèves perçoivent l'argent comme un moyen de consommation surtout.

À la question 17, « Si j'avais de l'argent, j'aurais : », 27 élèves ont répondu; 14,81% ont répondu : « Un bateau et je traverserais le monde »; 7,41% ont répondu : « Besoin d'amis avec qui le partager »; 74,07 % ont répondu : « L'idée de venir en aide aux populations dans le besoin »; un élève a répondu : « Une très grande influence sur les hommes politiques » (*Figure 17*). La réponse semble en contradiction avec celle que les élèves ont donnée à la question précédente où ils pensaient avant tout à la consommation de biens matériels. Selon leurs réponses à la question 17, s'ils en avaient, ils utiliseraient l'argent pour aider les populations dans le besoin.

À la question 18, « Si j'étais riche, j'aurais : », 26 élèves ont répondu; un élève a répondu : « Tous les hommes ou toutes les femmes à mes pieds »; 11,54% ont répondu : « L'impression d'être très important »; 84,62% ont répondu : « Mille et une raisons d'être heureux » (*Figure 18*). Les élèves semblent associer la richesse au bonheur.

À la question 19, « Choisis l'énoncé avec lequel tu es d'accord : l'argent ne fait pas le bonheur mais... », 27 élèves ont répondu; 14,81 % ont répondu: « Au moins tu peux t'amuser quand et comme tu veux »; 18,52 % ont répondu : « Il permet de s'entraider »; 29,63 % ont répondu : « Il peut rendre la vie plus facile »; 37,04 % ont répondu : « Il peut entretenir nos rêves » (*Figure 19*). Peu d'élèves associent l'argent à l'entraide. Ce résultat est comparable aux réponses obtenues à la question 16 indiquant que l'argent servirait surtout à la consommation de biens.

À la question 20, « Qu'es-tu prêt à faire pour devenir riche? », 27 élèves ont répondu; 70, 37 % ont répondu : « Je suis prêt à étudier et un jour à travailler très fort »; 11,11% ont répondu : « Je suis prêt à tout faire pour le devenir »; 14,81 % ont répondu : « Je ne veux pas devenir riche, car cela ne m'intéresse pas »; aucun élève n'a répondu : « Je ne veux pas devenir riche, car cela demande trop de temps et de travail »; un élève a répondu : « Je n'ai pas à vouloir devenir riche, car mes parents le sont et donc je le suis » (*Figure 20*). Une forte majorité d'élèves croient qu'ils pourront devenir riches s'ils étudient et travaillent fort.

#### 4.2 Résultats de la deuxième passation du questionnaire

Au total, 25 élèves ont répondu à la question 1, « Si ta famille était à l'aise financièrement tu aimerais que: »; 52% ont répondu « ta mère ne travaille pas et qu'elle reste à la maison »; 28% ont répondu « ton père ne travaille pas et qu'il reste à la maison »; 8% ont répondu « Tes frères et sœurs n'aillent pas à la garderie et qu'ils restent à la maison »; 12% ont répondu « Autre ». (*Figures 1 et 1a*).

Selon leurs réponses, les élèves croient que l'argent pourraient permettre à leur mère de cesser de travailler et de s'occuper d'eux à la maison.

À la question 2, « Dans quelle mesure crois-tu que l'argent soit pertinent pour ton instruction? », 25 élèves ont répondu; 8% ont répondu : « Extrêmement pertinent »; 28% ont répondu : « Très pertinent »; 56% ont répondu : « Assez pertinent »; 8% ont répondu : « Peu pertinent ».

Selon les réponses, il semble que les élèves reconnaissent qu'il y a des liens entre l'argent et leur instruction. Ils ne reconnaissent pas, toutefois, qu'il y a un lien entre les finances familiales et leur instruction. Ils ne reconnaissent pas que l'instruction a un coût; les parents ne discutent pas avec eux de ce sujet. (*Figures 2 et 2 a*).

À la question 3, « À quel projet relies-tu l'argent? », 25 élèves ont répondu; 40% des élèves ont répondu vouloir faire de longues études; 12% ont répondu: « Je veux être en couple et fonder une famille et cela me permettra de vivre avec ma famille »; 4% ont répondu: « Je veux voyager et cela me permettra de le faire »; 40% ont répondu: « Toutes ces réponses »; un élève a répondu: « Aucune de ces réponses ».

Selon leurs réponses, nous constatons que les élèves pensent qu'il est possible de réaliser des projets avec de l'argent. Ils reconnaissent que celui-ci occupe une place importante dans la vie. (*Figures 3 et 3 a*)

À la question 4, « Si j'avais à partager mon argent je le donnerais à: », 25 élèves ont répondu; 12% ont répondu : « l'organisme Développement et paix »; 40% ont répondu : « Médecin sans frontière »; un élève a répondu : « Amnistie internationale; 8,5% ont répondu : « Greenpeace »; 8% ont répondu : « mon église, au temple, à la synagogue, à la mosquée » (*Figures 4 et 4 a*).

Selon leurs réponses, les élèves aspirent à devenir généreux avec les autres. Ils développent l'ouverture envers ceux qui sont dans le besoin. Leurs réponses pourraient révéler le désir d'appartenir à un groupe qui adopte cette attitude de générosité.

La question 5 n'est pas significative, elle reprend les énoncés de la question 3.

Selon leurs réponses, les élèves ont le désir de s'instruire et de voyager à travers le monde.

La question 6, « Les activités de la SAÉ t'ont-elles semblé pertinentes? Pourquoi? », nous a permis de vérifier les perceptions de la pertinence des activités de la SAÉ; la pertinence est un élément pédagogique essentiel en éducation, car elle motive les élèves dans leurs différents apprentissages (Sousa, 2002); 25 élèves ont répondu à la question; 40% ont répondu: « Oui, les activités du projet m'ont semblé très significatives pour la vie de tous les jours »; 60% ont répondu : « Oui les activités du projet étaient significatives, mais elles ne me seront pas utiles dans la vie de tous les jours » (*Figures 6 et 6 a*).

Selon leurs réponses, les élèves perçoivent que les activités de la SAÉ ont une signification pour eux, mais qu'elles n'auront pas d'utilité dans la vie de tous les jours.

À la question 7, « Selon toi, à quoi sert l'argent? », 25 élèves ont répondu; 32% ont répondu : « À m'acheter le plus de biens possibles »; 8% ont répondu : « À me faire plaisir »; 32% ont répondu : « À aider les autres »; 28% ont répondu: « À obtenir du confort ». (*Figures 7 et 7 a*).

Selon leurs réponses, les élèves sont divisés entre le désir de consommer des biens et celui d'aider autrui.

À la question 8, « Si j'avais de l'argent, j'aurais: », 23 élèves ont répondu; 26,09% ont répondu : « Un bateau et je traverserais le monde »; un élève a répondu : « Besoin d'amis avec qui le partager »; 56,52% ont répondu: « L'idée de venir en aide aux populations dans le besoin »; 13,04% ont répondu: « Autre » sans donner de précisions. (*Figures 8 et 8 a*).

Selon leurs réponses, les élèves aspirent à partager leur argent avec des amis. Cela démontre le désir d'être généreux ou de s'amuser avec eux.

À la question 9, « Si j'étais riche, j'aurais: », 25 élèves ont répondu; un élève a répondu: « tous les hommes et toutes les femmes à mes pieds »; 8% ont répondu: « l'impression d'être très important »; 84% ont répondu; « mille et une raisons d'être heureux »; un élève a répondu: « Autre » sans donner de précisions.

Selon leurs réponses, les élèves associent l'argent au bonheur. Ils n'ont pas émis de précisions.

À la question 10, « Qu'es-tu prêt à faire pour devenir riche? », 24 élèves ont répondu; 83,33% ont répondu: « Je suis prêt à étudier et un jour à travailler très fort »; 8,33% ont répondu : « Je suis prêt à tout faire pour le devenir »; 8,33% ont répondu: « Je ne veux pas devenir riche, car cela ne m'intéresse pas ». (*Figures 10 et 10 a*).

Selon leurs réponses, les élèves croient que l'effort fourni pour étudier et travailler les conduira vers la richesse matérielle.

À la question 11, « Les activités sont diversifiées. Quel effet cela a-t-il eu sur votre motivation à participer? 25 élèves ont répondu; 40% ont répondu: « J'ai été motivé d'y participer »; 52% ont répondu: « J'ai été moyennement motivé d'y participer »; 8% ont répondu: « Cela n'a rien changé à ma motivation » (*Figures 11 et 11 a*).

La quasi-totalité ont perçu des effets positifs des activités sur leur motivation à y participer.

À la question 12, « Les activités t'ont permis de collaborer avec les autres. Quel effet

cela a-t-il eu sur ta motivation à participer? », 25 élèves ont répondu; 52% ont répondu: « Travailler en équipe me permet d'être très motivé dans un projet et j'apprends plus ainsi »; 24% ont répondu: « Travailler en équipe me permet de participer dans un projet sans trop me forcer »; 24% ont répondu: « Autre » sans ajouter de précisions. (*Figures 12 et 12 a*).

Selon leurs réponses, les élèves perçoivent le travail effectué en équipe comme une source de motivation intrinsèque surtout.

À la question 13, « Ce projet t'a-t-il permis d'identifier davantage ton projet de vie, tes valeurs, ton vécu personnel? », 25 élèves ont répondu; 32% ont répondu: « Oui le projet m'a permis d'identifier mon projet de vie, mes valeurs et mon vécu »; 44% ont répondu: « Oui le projet m'a permis un peu de mieux me connaître et de mieux connaître les autres »; 20% ont répondu : « Non, le projet ne m'a pas permis d'identifier mon projet de vie, mes valeurs et mon vécu »; un élève a répondu : « Non le projet ne m'a pas permis de mieux me connaître ou de mieux connaître les autres ». (*Figures 13 et 13 a*).

Selon leurs réponses, la majorité des élèves considèrent que la SAÉ leur a permis de mieux identifier leur projet de vie.

À la question 14, « Choisis l'énoncé avec lequel tu es d'accord: l'argent ne fait pas le bonheur mais... », 25 élèves ont répondu; 16% ont répondu: « Au moins tu peux t'amuser quand et comme tu veux »; 20% ont répondu : « Tu peux être plus autonome »; 44% ont répondu : « Il peut rendre la vie plus facile »; 20% ont répondu: « Il peut entretenir nos rêves ». (*Figures 14 et 14a*).

Selon leurs réponses, les élèves croient que l'argent rend la vie quotidienne facile et permet de vivre librement.

### **4.3 Comparaison des réponses avant et après la SAÉ**

Dans la prochaine section, il sera question de comparer les réponses des élèves avant et après la SAÉ.

### 4.3.1 L'argent et la présence familiale

La question 7 du premier questionnaire et la question 1 du deuxième questionnaire sont identiques. Les questions visaient à connaître la perception des liens entre la présence parentale à la maison et la possession de l'argent. Cette question n'a pas permis aux élèves d'exprimer un besoin de sécurité et de présence significative dans leur milieu familial. La question a possiblement été mal formulée. Nous ne pouvons pas interpréter ce résultat au regard des objectifs de l'essai.

### 4.3.2 La pertinence de l'argent pour l'instruction

La question 9 du premier questionnaire et la question 2 du deuxième questionnaire sont pareilles. Les questions avaient pour but de connaître leur perception des liens entre l'instruction et la possession de l'argent. Cette question n'a pas permis de vérifier si les élèves croient qu'il pourrait y avoir des liens entre l'argent et leur instruction. Nous ne pouvons pas interpréter ce résultat.

### 4.3.3 L'argent et les projets personnels

La question 10 du premier questionnaire et la question 3 du deuxième questionnaire sont sensiblement les mêmes. Ces questions ont permis de vérifier les changements de leurs projets personnels futurs entre le début et la fin de la SAÉ. Nous voulions vérifier si les élèves comprenaient qu'avec de l'argent il est possible de réaliser des projets. Le tableau 1 illustre les changements.

Tableau 1

*Comparaison des réponses à la question portant sur l'argent et des projets personnels*

Énoncés	À quel projet personnel relies-tu l'argent?	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2
	%	
Je ferai de longues études et cela me permettra de les payer	11,11	40
Je veux être en couple et fonder une famille et cela me permettra de vivre avec ma famille	7,41	12
Je veux voyager et cela me permettra de le faire	4,81	40
Toutes ces réponses	66,79	4



Les élèves semblent considérer que l'argent occupe une place importante dans la vie. La perception de l'impact de l'argent sur les projets de vie peut les avoir amenés à prendre conscience de la possibilité de les réaliser leurs propres projets. Selon le tableau, nous observons, de la première à la deuxième passation, une augmentation marquée des liens entre l'argent et les études et entre l'argent et les voyages. À la première passation, les élèves reconnaissaient déjà que l'argent peut leur donner la possibilité d'étudier longuement et de réaliser des projets. Par ailleurs, selon les commentaires exprimés en classe, le dialogue avec les parents au sujet des finances familiales a pu stimuler le désir de faire des études et de réaliser des projets de vie. Pendant les cours d'ÉCR, les élèves ont signalé que les discussions familiales à la maison au sujet de l'argent ont été fréquentes. Ils ont mentionné, au fil des 10 activités de la SAÉ, qu'ils étaient entrés en dialogue avec leurs parents au sujet des finances familiales. Ils ont pris conscience que la vie a un coût financier.

Quelques activités de la situation d'apprentissage ont pu provoquer cette prise de conscience ainsi que le dialogue avec les parents. Il s'agit notamment de l'activité de *L'épicerie*. Les élèves et l'activité intitulée *L'argent de poche* qui les a incités à réfléchir et à s'intéresser à l'utilisation de l'argent dans la famille. La valeur de l'argent a donc été saisie par plusieurs élèves. Ils accordent possiblement plus d'importance à l'argent après avoir exécuté l'activité intitulée *Valeurs et finances familiales*. Les élèves semblent avoir compris que l'argent permettait de voyager. Aussi, l'activité intitulée *L'argent de poche* les a incités à réfléchir et à s'intéresser à l'utilisation de l'argent.

#### **4.3.4 La générosité et l'argent**

La question 13 du premier questionnaire et la question 4 du deuxième questionnaire sont les mêmes. Cette question n'a pas permis de vérifier si, entre le début et la fin de la SAÉ, les élèves étaient davantage sensibilisés au partage avec des organisations caritatives, environnementales ou religieuses. Nous ne pouvons pas interpréter ce résultat au regard des objectifs de l'essai.

#### **4.3.5 L'utilité de l'argent**

La question 16 du premier questionnaire et la question 7 du deuxième questionnaire sont identiques. Cette question a permis de vérifier si, entre le début et la fin de la SAÉ, la perception de l'utilité de l'argent était modifiée. Le tableau suivant indique les résultats.

L'activité de *L'épicerie* a permis d'effectuer des liens entre le coût des aliments, le coût des études et la réalisation des projets.

La SAÉ conçue et élaborée selon les principes du connexionnisme implicite a permis des connexions au fil du déroulement des activités; il a favorisé la réflexion, incitant les élèves à tisser des liens entre le coût de la vie et celui des projets personnels futurs. Cette activité de *L'épicerie* a été signifiante aux yeux des élèves parce qu'elle a présenté une situation authentique et elle a pu développer la responsabilisation des élèves en leur demandant de faire des choix quant à l'utilisation de l'argent à l'épicerie. Elle leur a aussi permis de collaborer entre eux à partir de consignes claires.

Tableau 2  
*Comparaison entre les réponses portant sur l'utilité de l'argent*

Énoncés	<i>Selon toi, à quoi sert l'argent?</i>	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2
	%	
À m'acheter le plus de biens possibles	61,54	32
À me faire plaisir	3,85	8
À aider les autres	11,54	32
À faire plaisir	3,85	28
À obtenir du confort	19,23	–

Nous observons que les réponses quant à l'utilité de l'argent diffèrent d'une passation du questionnaire à l'autre. Selon les réponses au premier questionnaire, l'utilité de l'argent était davantage centrée sur la consommation de biens personnels. Dans leurs réponses au deuxième questionnaire, les élèves manifestent une vision plus altruiste de l'utilité de l'argent. Les activités *Vivre sans argent*, *Ce bon geste qui ne coûte rien* et *Une grand-mère au grand cœur* les ont possiblement portés à penser aux autres. Nous avons aussi observé, chez la plupart des élèves, la priorité accordée aux amis et à l'appartenance à un groupe; donner de l'argent à un ami dans le besoin semble aller de soi. Mentionnons que plusieurs activités de la situation d'apprentissage avaient comme domaine général de formation "Vivre ensemble et citoyenneté", afin de sensibiliser les élèves à l'altruisme, à la générosité, et au partage. Le travail des élèves a permis un effort de mise en relations et de compréhension ainsi que la réflexion sur les besoins d'autrui.

La réflexion des élèves sur les besoins d'autrui a influencé leur participation des élèves durant le cours d'ÉCR. Étant de plus en plus attentifs et ouverts aux autres et sensibilisés aux besoins des autres, ils posaient davantage de questions sur les valeurs, les organismes communautaires, les besoins des personnes. Ils manifestaient un plus grand intérêt pour la mission des organismes humanitaires. Une certaine aisance à questionner l'enseignant a été observée dans le groupe: les questions étaient de plus en plus liées aux réalités sociales. À la suite des activités nommées précédemment, plusieurs élèves se sont engagés dans les projets humanitaires de l'école. Les activités ont pu produire chez les élèves l'éveil à l'altruisme, la sensibilisation aux besoins d'autrui puis l'engagement dans des activités communautaires.

#### 4.3.6 L'argent souhaité

La question 17 du premier questionnaire et la question 8 du deuxième questionnaire sont les mêmes. Cette question a permis de vérifier si, entre le début et la fin de la SAÉ, la sensibilité aux besoins des autres a progressé. Le tableau suivant indique les résultats.

Tableau 3

#### *Comparaison des réponses portant sur l'argent souhaité*

Énoncés	<i>Si j'avais de l'argent, j'aurais :</i>	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2
	%	
Un bateau et je traverserais le monde	14,81	26,09
Beaucoup d'amis avec qui le partager	7,41	4,35
L'idée de venir en aide aux populations dans le besoin	74,0	56,52
Une très grande influence sur les hommes politique	3,70	0
Autre	–	13,04

D'après les réponses à cette question, nous pouvons affirmer qu'il y a un intérêt grandissant des élèves pour les voyages. Nous croyons que ce résultat peut présenter l'ambition des élèves à réaliser des projets personnels. Le tableau indique aussi une baisse de l'aspiration à aider les gens dans le besoin. Peut-on y discerner un certain équilibre entre les besoins personnels et celle de répondre aux besoins d'autrui ? L'activité *Les gens riches et célèbres* peut les avoir incités à vouloir se procurer des biens onéreux, quoique tel n'était pas le but de l'activité. Par ailleurs, les résultats illustrés dans les tableaux 2 et 3 semblent contradictoire puisque les élèves semblent, d'une part, déclarer une aspiration à l'engagement communautaire et, d'autre part, une aspiration à la centration sur soi.

#### 4.3.7 Le pouvoir de l'argent

La question 18 du premier questionnaire et la question 9 du deuxième questionnaire sont les mêmes. Cette question a permis de vérifier si, entre le début et la fin de la SAÉ, les croyances quant au pouvoir de l'argent sur soi et les autres ont varié. Le tableau suivant permet la comparaison entre les réponses.

Tableau 4  
*Comparaison des réponses portant sur l'argent souhaité*

Énoncés	<i>Si j'étais riche, j'aurais :</i>	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2
	%	
Tous les hommes et toutes les femmes à mes pieds	3,85	4
L'impression d'être très important	11,54	8
Mille et une raison d'être heureux	84,62	84

Nous croyons que, malgré des activités de sensibilisation aux difficultés et aux drames vécus par des familles riches, notamment l'activité *La vie des gens riches et célèbres*, les élèves semblent persister à croire que l'argent est un outil essentiel au bonheur et qu'il est un indicateur du bonheur. L'activité 9, *Une grand-mère au grand cœur*, avait pour but de sensibiliser les élèves au fait que la générosité des gens fortunés peut aider les moins nantis à réaliser leurs rêves et que ces derniers peuvent être heureux sans être fortunés. La participation à cette activité ne semble pas avoir convaincu les élèves que le bonheur peut se trouver ailleurs que dans la richesse matérielle, dans le plaisir de donner à ceux qui en ont besoin et ailleurs que dans la richesse matérielle.

En somme, la SAÉ, composée de 10 activités, n'a pas permis de nuancer certaines croyances et certains préjugés des élèves. Par exemple, ces derniers sont d'avis que l'argent apporte le confort et le bien-être matériel ; ils ne réalisent pas que l'argent qu'il n'apporte pas nécessairement du bien-être psychologique et du bonheur.

#### **4.3.8 L'argent et le bonheur**

La question 19 du premier questionnaire et la question 14 du deuxième questionnaire sont les mêmes, mais les réponses proposées ont différé, ce qui nous permet de vérifier si la réflexion des élèves a été approfondie du début à la fin de la SAÉ. Nous avons associé le thème de l'argent et du bonheur parce que dans la culture environnementale des élèves, l'argent est souvent perçu comme source de réconfort et de bonheur. Cette question n'a pas permis de vérifier la perception des élèves quant à l'utilité de l'argent. Elle n'a pas permis non plus de nuancer leur conception du bonheur (*Figures 14 et 14a*). Nous ne pouvons pas interpréter ce résultat au regard des objectifs de l'essai.

#### 4.3.9 L'effort pour l'argent

La question 20 du premier questionnaire et la question 10 du deuxième questionnaire sont identiques. Cette question a permis de vérifier la progression du désir des élèves de se mettre en action afin de réaliser leurs projets d'avenir. Le tableau suivant en rend compte.

Tableau 5

Énoncés	<i>Qu'es-tu prêt à faire pour devenir riche?</i>	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2
	%	
Je suis prêt à étudier et un jour à travailler très fort	70,37	83,33
Je suis prêt à étudier et un jour à travailler très fort	70,37	83,33
Je sus prêt à tout faire pour le devenir	11,11	8,33
Je sus prêt à tout faire pour le devenir	11,11	8,33
Je ne veux pas devenir riche, car cela ne m'intéresse pas	14,81	8,33
Je ne veux pas devenir riche, car cela demande trop de temps et de travail	–	–
Je ne veux pas devenir riche, car mes parents le sont et donc je le suis	3,70	–
Autre		–

Il est possible de constater, selon les réponses au premier énoncé, que les élèves ont possiblement compris la nécessité des efforts pour obtenir de l'argent. En regardant le deuxième énoncé, on peut supposer que les élèves ne sont pas prêts à faire n'importe quoi pour obtenir de l'argent. Les réponses au troisième énoncé pourraient indiquer que la richesse les intéresse moins qu'au début des activités de la SAÉ et qu'ils aspirent moins à devenir riches. Il est possible de supposer que certaines activités de la SAÉ portant sur le thème de l'argent ont exercé une influence sur les représentations que les élèves ont des moyens d'obtenir de l'argent dans leur vie actuelle et future et des efforts qui y mènent. de l'argent dans leur vie actuelle et future. Selon leurs commentaires pendant les cours d'ÉCR, ils sont enthousiastes quant à la possibilité de réaliser leurs projets de vie. Parallèlement, ils ont développé une plus grande motivation pour la discipline d'ÉCR.

#### 4.4 Réponses aux questions qui ne font pas partie du premier questionnaire

Nous exposons les réponses des élèves aux cinq questions qui portent sur les apports de la participation à la SAÉ quant à la motivation pour le cours d'ÉCR et à l'identification des projets de vie.

La question 6 du deuxième questionnaire, « Les activités de la SAÉ t'ont-elles semblé pertinentes? Pourquoi? », nous a permis de vérifier la perception de la pertinence des activités de la SAÉ; tel que nous l'avons déjà mentionné, la pertinence des activités est un élément pédagogique essentiel en enseignement, car elle motive les élèves dans leurs différents apprentissages (Sousa, 2002). La pertinence est associée au bon sens, à l'à-propos et à la justesse. Nous avons mis en relation la pertinence et la signifiante parce que nous croyons qu'une activité pertinente est une activité qui a du sens pour les apprenants.

Nous observons que les avis sont à la fois semblables et différents. Tous les élèves considèrent que les activités de la SAÉ sont significatives, mais seulement 40% d'entre eux prévoient qu'elles leur seront utiles au quotidien.

La question 11 du deuxième questionnaire, « Les activités sont diversifiées. Quel effet cela a-t-il eu sur votre motivation à participer?, nous a permis de vérifier les effets des activités de la SAÉ sur la motivation et la participation durant le cours d'ÉCR. Les élèves aiment la nouveauté; plus les activités sont innovatrices et originales, plus elles suscitent l'attention et l'intérêt. Nous avons voulu stimuler l'intérêt des élèves. Nous constatons que les activités de la SAÉ ont pu motiver les élèves durant le cours d'ÉCR. Le travail en équipe a suscité de nombreux échanges et permis aux élèves d'effectuer des connexions entre le mieux-vivre ensemble et leurs valeurs.

Selon les réponses à la question 12 du deuxième questionnaire, "Les activités t'ont-elles permis de collaborer avec les autres? Quel effet cela a-t-il eu sur ta motivation à participer? ", nous avons observé de nouveau que le travail en équipe a eu un effet sur la motivation scolaire durant le cours d'ÉCR; les élèves collaboraient les uns avec les autres et s'entraidaient, ils étaient à l'écoute des autres et ils tenaient compte de l'opinion de leurs pairs. Nos observations confirment que le travail en équipe permet généralement le développement des habiletés sociales des élèves et favorise un bon climat de classe. Les élèves ont pu développer de nouvelles amitiés et réaliser un travail scolaire en ayant l'impression de ne pas fournir beaucoup d'effort pour

travailler ensemble. Nous croyons que le fait d'avoir construit des activités qui exigent le travail en équipe a permis aux élèves d'établir des liens pertinents entre les informations, d'approfondir leur compréhension des notions, de développer leur capacité à réfléchir sur des questions éthiques et de pratiquer le dialogue. Ce sont là les effets recherchés dans le programme de l'ÉCR. S'ils ont été atteints, c'est surtout dû au travail d'équipe et à la variété des activités. Si la SAÉ avait été créée en s'inspirant du connexionnisme implicite, mais sans inclure le travail en équipe, les effets auraient été moins prononcés. Rappelons que la diversité des tâches ainsi que les tâches suscitant les interactions entre les élèves sont considérées par Viau (1994) comme des conditions favorisant la motivation scolaire.

Selon les réponses à la question 13, « La SAÉ t'a-t-elle permis d'identifier davantage ton projet de vie, tes valeurs, ton vécu personnel? », nous constatons finalement que la participation des élèves à la SAÉ, construite selon les principes du connexionnisme implicite, a pu contribuer à leur développement personnel. À ce propos, près de la moitié des élèves affirment que leur participation à la SAÉ leur a permis de mieux se connaître et de mieux connaître les autres. Près du tiers déclarent que la SAÉ leur a permis d'identifier leur projet de vie, leurs valeurs et leur vécu. Le quart des élèves n'ont pas atteint l'un ou l'autre de ces objectifs. Nous avons entendu des élèves demander que le cours d'ÉCR comporte un plus grand nombre de périodes dans la grille horaire. L'attention portée aux élèves et à leurs aspirations ainsi que les connexions établies à l'occasion des différentes activités de la SAÉ ont influencé positivement la motivation pour le cours d'ÉCR.

À la question 15, « À la fin de ce projet, j'aimerais ajouter un commentaire », 27 élèves ont répondu. 18 commentaires sur 27 expriment la satisfaction des élèves, et ce, au regard d'aspects variés : l'amélioration des connaissances sur l'argent, des prises de conscience sur l'utilité de l'argent, des effets positifs sur l'utilisation de l'argent de poche, la connaissance du coût d'une commande à l'épicerie, le plaisir de participer et de travailler en équipe, la capacité à mieux communiquer avec leurs pairs et leurs parents, à clarifier leur projet de vie, à identifier certaines valeurs importantes pour eux. 9 commentaires sur 27 expriment l'insatisfaction des élèves, et ce, au regard d'aspects variés: leur projet de vie non défini, l'incompréhension des objectifs de la SAÉ, la difficulté à exécuter les 10 activités, la redondance du thème de l'argent d'une activité à l'autre, une trop grande importance accordée à l'argent.

En résumé, la majorité des élèves a aimé le projet de la SAÉ. Ils ont effectué différents apprentissages : ils ont réfléchi, ils ont pris conscience de l'impact de l'argent dans la vie de tous



les jours, dans leur projet de vie, ont communiqué davantage entre eux et avec leurs parents. Une minorité des élèves n'a pas aimé le projet parce qu'ils n'arrivaient pas à se projeter dans l'avenir et qu'ils considéraient le travail demandé parfois difficile à comprendre et à effectuer.

La SAÉ, inspirée du connexionnisme implicite, a permis d'identifier indirectement certaines aspirations des adolescents. Selon leurs commentaires, ils sont enthousiastes quant à la possibilité de réaliser leurs projets de vie. Parallèlement, ils ont développé une plus grande motivation pour la discipline d'ÉCR et l'esprit de groupe. Nous avons entendu des élèves demander que le cours d'ÉCR comporte un plus grand nombre de périodes dans la grille horaire. L'attention portée aux élèves et à leurs aspirations ainsi que les connexions établies à l'occasion des différentes activités de la SAÉ ont influencé positivement leur capacité de réflexion.

La liste complète des commentaires est dans l'appendice E.

Nous avons également reproduit les commentaires des élèves aux cinq questions qui ne faisaient pas partie du premier questionnaire. Les commentaires se trouvent textuellement mentionnés dans l'appendice E.

Dans le chapitre suivant, nous faisons une synthèse critique de l'intervention pédagogique et formulons des conclusions.

## CHAPITRE V

### SYNTHÈSE CRITIQUE

Ce projet a été mené dans le but d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages et à développer les compétences de la discipline ÉCR. Nous avons construit une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en nous inspirant du connexionnisme implicite (Matlin, 1998; Hotte, 1992) et nous l'avons expérimentée avec des élèves du secondaire. Le projet visait l'atteinte des objectifs spécifiques suivants :

connaître et interpréter les effets d'un outil pédagogique inspiré du connexionnisme implicite sur :

- les aspirations des adolescents, en particulier la valeur accordée à l'argent ;
- la motivation pour la discipline d'ÉCR.

Nous faisons une synthèse critique des résultats de l'intervention pédagogique en analysant chacune des activités de la SAÉ. Nous poursuivons en posant un regard évaluatif sur le connexionnisme implicite ainsi que ses effets sur les aspirations des élèves liées à l'argent et sur la motivation durant le cours d'ÉCR. Finalement, nous précisons les compétences professionnelles que nous avons développées au cours de la réalisation de l'essai.

#### **5.1 Analyse des activités de la SAÉ**

En tenant compte du déroulement des activités en classe et des réponses aux questionnaires, nous avons analysé chacune des activités de la SAÉ au regard, notamment, de l'atteinte des objectifs de l'essai.

##### **5.1.1 Analyse des activités 1 et 2**

En concevant l'activité 1, *L'argent, un outil de communication*, et l'activité 2, *Question d'argent*, nous avons comme principales intentions didactiques d'apprendre aux élèves à formuler des questions éthiques, à utiliser un vocabulaire déjà connu et à approfondir leur réflexion éthique. Nous n'avons pu vérifier si des changements en ce sens se sont opérés. D'une part, les élèves n'ont pas compris nos explications sur la formulation de questions éthiques. Nous avons constaté qu'ils éprouvaient plusieurs difficultés. Ils n'ont pas réussi à formuler des questions qui touchent des valeurs et des normes. En somme, formuler des questions éthiques a

été un défi impossible à relever par la majorité des élèves. D'autre part, le retour sur le vocabulaire déjà connu s'est avéré inutile parce que les élèves n'ont pas su réinvestir les expressions rattachées au thème de l'argent. Ces deux activités n'ont donc pas permis d'atteindre nos deux premières intentions didactiques. Nous utiliserions une autre méthode pour enseigner la formulation d'une question éthique. Cette méthode sera à définir. Le travail d'équipe a plu aux élèves, mais il n'a pas été effectué de manière suffisamment sérieuse, de sorte qu'ils n'ont pas approfondi leur réflexion éthique.

### **5.1.2 Analyse de l'activité 3**

Concernant l'activité 3, *L'argent de poche*, nous avons comme principales intentions didactiques d'amener les élèves à utiliser un organisateur graphique pour illustrer les étapes de leur réflexion éthique et approfondir leur réflexion éthique. Nous voulions aussi les sensibiliser à l'importance de la collaboration au sein d'un groupe. Nous avons constaté qu'un outil visuel comme l'organisateur graphique peut favoriser l'organisation de la pensée chez les élèves. De plus, nous avons observé que la construction d'un organisateur graphique a suscité l'enthousiasme des élèves, ce qui peut avoir des effets positifs sur la structuration de la pensée. Aussi, sur un autre plan, un début de dialogue s'est installé entre les élèves et leurs parents au sujet d'une allocation financière pour des services rendus dans la famille.

Nous conserverons cette activité dans un projet subséquent afin d'encourager le dialogue familial. Nous croyons que cette activité a pu motiver les élèves pour le cours d'ÉCR.

### **5.1.3 Analyse de l'activité 4**

En créant l'activité 4, *D'où vient l'argent?*, nous avons comme intentions didactiques d'aider les élèves à acquérir des connaissances historiques, à tisser des liens entre le passé et le présent et à en comprendre les différences. Nous n'avons pas pu observer si des changements en ce sens s'étaient opérés, car les élèves ne comprenaient pas tous les concepts relatifs à l'argent explorés dans les vidéos projetées en classe. Le contenu des vidéos, difficile à comprendre, n'était pas approprié à leur niveau d'apprentissage. Nous ne conserverons pas ces vidéos dans un projet subséquent, mais nous maintiendrons l'activité sur la provenance de l'argent puisque les connaissances historiques présentées peuvent susciter l'intérêt et la motivation des élèves.

#### 5.1.4 Analyse de l'activité 5

Concernant l'activité 5, *Ce bon geste qui ne coûte rien!*, nous avons comme intentions didactiques de faire comprendre aux élèves que rendre service ne coûte rien et procure un sentiment de bien-être. Cette activité avait pour but d'inciter les élèves à approfondir leur réflexion éthique sur leur engagement personnel et à développer l'estime de soi. Nous avons constaté que certains élèves ont davantage pris la parole en grand groupe et se sont impliqués dans des projets humanitaires de l'école, comme le projet *S.O.S. itinérance*. Par ailleurs, nous avons réalisé que la bande dessinée demandée aux élèves ne correspondait pas à nos intentions didactiques. Nous conserverons cette activité, sans la bande dessinée, dans un projet subséquent, car elle enrichit les discussions en grand groupe, valorise la confiance en soi et l'engagement des élèves dans des projets qui répondent à leurs aspirations.

#### 5.1.5 Analyse de l'activité 6

L'activité 6, *L'argent, la religion et la famille*, avait comme intentions didactiques, à partir de la lecture de textes religieux, d'amener les élèves à connaître et comprendre le sens accordé à l'argent dans différentes religions. Nous voulions les inciter à approfondir la réflexion éthique sur la religion. En mentionnant le sens accordé à l'argent dans les différentes religions, nous voulions amener les élèves à tisser des liens avec le sens accordé à l'argent dans leur propre famille. Cette activité de la SAÉ a répondu aux intentions didactiques planifiées. Nous conserverons en entier cette activité dans un projet subséquent. Les élèves ont manifesté beaucoup d'intérêt et de respect pour la pratique des religions, c'est-à-dire l'islamisme, le christianisme, le bouddhisme ou le sikhisme.

#### 5.1.6 Analyse de l'activité 7

Pour l'activité 7, *Valeurs et finances familiales*, nous avons eu comme intentions didactiques d'amener les élèves à poser un regard sur les valeurs familiales et à en approfondir le sens, mais aussi à prendre conscience de l'utilité et de l'importance de l'argent et de la nécessité de respecter un budget. Cette activité de la SAÉ a répondu aux intentions didactiques planifiées. L'importance de l'argent a été saisie par plusieurs élèves. Les élèves accordent plus d'importance à l'argent après avoir exécuté l'activité. Le connexionnisme implicite semble avoir suscité des connexions immédiates entre les informations, les connaissances et les expériences antérieures. Les élèves ont compris que la réalisation des projets personnels a un coût financier. Ils semblent avoir compris aussi que l'argent permet notamment de voyager et de réaliser des projets.

L'activité 7 de la situation d'apprentissage sera conservée en entier dans un projet subséquent.

### **5.1.7 Analyse de l'activité 8**

En ce qui concerne l'activité 8, *Compréhension de l'argent dans différents milieux*, nous avons eu comme intentions didactiques d'inciter les élèves à porter un regard sur le vécu familial, à connaître différents types de familles, à prendre conscience de préjugés répandus sur l'importance de l'argent et, en présentant des familles bien nanties, à identifier des préjugés relativement aux liens entre l'argent et le bonheur. Nous souhaitons que, conséquemment, les élèves feraient des associations entre ces informations et leur projet de vie. Cette activité n'a pas répondu aux intentions didactiques de la SAÉ, car les élèves n'ont pas été en mesure de nuancer certaines croyances et certains préjugés qui rattachent l'argent et le bonheur. Malgré la présentation de familles riches frappées par le malheur, ils n'ont pas pris conscience que l'argent peut certes apporter du confort matériel, mais pas nécessairement du bonheur. Ils persistent à idéaliser les familles riches. Nous exploiterons différemment cette activité de sorte à amener les élèves à prendre consciences que l'argent ne peut pas nécessairement répondre aux aspirations de tout individu.

### **5.1.8 Analyse de l'activité 9**

Concernant l'activité 9, *Une grand-mère au grand cœur*, nous avons eu comme intentions didactiques, de sensibiliser les élèves à la pauvreté, mais aussi à la possibilité pour les pauvres d'être heureux. Lors des discussions en classe, les élèves ont manifesté leur persistance à croire que l'argent fait le bonheur. Les productions écrites avaient toutes une fin heureuse, liée à l'obtention de l'argent comme solution finale du problème vécu. Nous n'avons donc pas pu susciter chez les élèves des connexions d'informations sur la pauvreté. De plus, cette activité ne semble pas avoir motivé les élèves pour le cours d'ÉCR. Nous retiendrons toutefois cette activité dans un projet subséquent parce qu'elle a pour but d'amener les élèves à prendre conscience du phénomène de la pauvreté dans leur environnement et de mettre en évidence que la pauvreté n'est pas étrangère au bonheur. Nous insisterons sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'être riche pour être heureux.

### **5.1.9 Analyse de l'activité 10**

Avec l'activité 10, *Avantages ou désavantages?*, nous avons eu comme intentions didactiques de mener les élèves à approfondir leur point de vue personnel sur la place de l'argent

dans leur vie actuelle et leur projet de vie. Cette activité sera conservée parce qu'elle a permis aux élèves de prendre conscience de leurs connaissances et de les exprimer, mais surtout d'approfondir leur réflexion sur l'importance de l'argent.

## **5.2 Constats relatifs au connexionnisme implicite**

À la suite de l'analyse de l'intervention pédagogique, nous avons fait quelques constats liés au connexionnisme implicite.

### **5.2.1 Un premier constat : la superficialité de la réflexion**

Un premier constat permet d'affirmer que les liens effectués au fil des activités ont favorisé la réflexion sur les besoins personnels et sur la possibilité de réaliser certains projets. Par ailleurs, les élèves semblent persister à croire que l'argent est un outil essentiel au bonheur et qu'il est un indicateur du bonheur. Ce constat nous conduit à prétendre que le connexionnisme implicite a certes suscité certaines connexions entre l'argent et la satisfaction des besoins personnels et entre leurs valeurs et la possession de l'argent, mais n'a pas permis une réflexion approfondie sur l'argent. Nous en déduisons que le connexionnisme implicite ne permet peu nécessairement d'approfondir la réflexion éthique, une compétence disciplinaire du programme d'ÉCR. Les élèves étaient enthousiastes à l'idée de participer aux activités de la SAÉ telle que nous l'avons présentée, mais les résultats sur le plan réflexif ont été décevants.

### **5.2.2 Un deuxième constat : croyances et préjugés maintenus**

La SAÉ dans son ensemble n'a pas mené les élèves à nuancer certaines croyances et certains préjugés, un besoin essentiel pour favoriser le mieux-vivre ensemble dans notre société. Le connexionnisme implicite, tel que nous l'avons expérimenté ne semble pas avoir permis aux élèves d'effectuer les connexions attendues, en lien avec nos intentions d'enseignement. L'outil pédagogique, qu'est la SAÉ, ne semble pas avoir atténué les croyances et les préjugés concernant le bonheur des familles riches et l'inadéquation entre pauvreté et bonheur. Ainsi, concernant les différentes connexions établies entre les informations, nous avons pu constater qu'à la fin des activités de la SAÉ, la majorité des élèves tissaient peu de liens pertinents et ils étaient peu enclins à en tisser.

### **5.2.3 Un troisième constat : l'insuffisance des savoirs développés**

La SAÉ a été l'instrument qui a permis aux élèves de développer quelques savoirs, savoir-faire et savoir-être. La lecture de textes variés, la construction d'un organisateur graphique et la création d'un slogan ont permis de développer des savoirs. Du côté des savoir-faire, mentionnons la présentation orale d'un travail d'équipe. Des savoir-être ont été développés : pratiquer le dialogue en équipe, écouter les autres, poser un bon geste, analyser les impacts d'un bon geste sur soi et les autres, tisser des liens entre son vécu familial et des textes religieux. Dans l'ensemble, il s'agit d'un réinvestissement de savoirs antérieurement construits, mais surtout de nouveaux savoirs. La SAÉ aurait pu être présentée sur une plus longue période de temps afin de permettre le développement d'un plus grand nombre de nouveaux savoirs.

## **5.3 Les effets du connexionnisme implicite**

Le connexionnisme implicite a été l'outil principal utilisé pour la conception et l'élaboration de la SAÉ. Celui-ci a-t-il eu des effets positifs sur les aspirations des élèves en lien avec l'argent et sur la motivation pour le cours d'ÉCR ? Ce sont les questions auxquelles nous répondons dans les prochaines sections de cet essai.

### **5.3.1 Des effets variables sur les aspirations**

L'un des objectifs de cet essai était de vérifier les effets du connexionnisme implicite sur les aspirations des adolescents. Pensons aux principales aspirations des adolescents, mentionnées dans le chapitre II : la famille, l'autonomie, la liberté, la tolérance et la justice. Sur le plan de l'autonomie, les élèves ont progressé de manière inégale, c'est-à-dire qu'ils travaillaient parfois de manière constructive et efficace, mais pas toujours. Cela a eu pour effet de nuire à l'approfondissement de leur réflexion sur la valeur de l'argent. Sur le plan de la liberté, les élèves ont pris des décisions quant au déroulement du travail d'équipe; en effet, ils ont planifié, organisé et effectué leur travail en toute liberté, sous l'œil vigilant de l'enseignante. Sur le plan de la tolérance, les élèves ont appris à travailler avec des pairs qui présentaient des difficultés d'apprentissage. La pratique du dialogue a été le défi le plus difficile à relever par les élèves. Cela peut être causé par un manque de confiance en soi pour exécuter les tâches de manière satisfaisante. Sur le plan de la justice, les élèves ont été sensibilisés au phénomène de la pauvreté, mais plusieurs ont persisté à croire que la richesse était un signe de réussite et de bonheur. La satisfaction des intentions relatives aux aspirations et valeurs des adolescents, celles qui touchent la liberté, l'autonomie, la tolérance et la justice, est partiellement atteinte.

### 5.3.2 Des effets positifs sur la motivation scolaire

Sur le plan de la motivation scolaire, la réalisation des activités de la SAÉ, effectuée en petites équipes, a suscité de l'enthousiasme pour le cours d'ÉCR. La disponibilité et la nouveauté des ressources stimulaient la curiosité des élèves, mais les élèves n'ont pas fourni un effort soutenu. Malgré cela, nous avons constaté un effet positif sur la motivation scolaire pour le cours d'ÉCR, au point où des élèves ont souhaité une augmentation du nombre d'heures du cours d'ÉCR dans la grille-horaire.

### 5.4 Développement des compétences professionnelles en enseignement

Cet essai nous a permis de développer nos compétences professionnelles en développant un outil pédagogique pour l'enseignement en ÉCR. Les compétences professionnelles principalement développées ont été :

1) la compétence 3 en matière de conception des situations d'enseignement-apprentissage; nous avons conçu entièrement les dix activités de la SAÉ;

2) la compétence 4 quant au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et de leur niveau de compréhension; nous avons vérifié la qualité de leurs apprentissages dans les discussions d'équipe et de classe et leur avons appris à travailler en coopération ;

3) la compétence 8 en matière d'utilisation des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des élèves; nous avons utilisé les vidéos pour permettre aux élèves de mieux comprendre les contenus enseignés; de plus, pour collecter les données de recherche, nous avons créé deux questionnaires en ligne ; les élèves ont appris à y répondre et ils en ont compris l'utilité;

4) la compétence 11 en matière d'engagement dans la formation; nous avons exploré une approche relativement nouvelle dans l'enseignement de l'ÉCR, ce qui a nécessité un investissement soutenu et un dépassement personnel et professionnel de tous les instants; nous avons voulu vérifier l'influence du connexionnisme implicite sur les aspirations des élèves et leur motivation; cela a nécessité une réflexion continue sur le déroulement et les effets apparents des activités de la SAÉ et un ajustement constant, adapté aux besoins des élèves;

5) la compétence 12 en matière d'éthique; tout en discernant les valeurs en jeu dans la conception de la SAÉ, nous avons mis en place un fonctionnement démocratique en classe; nous avons porté attention à chacun des élèves et à son intégration dans l'équipe; le cas échéant, nous avons cherché, conjointement avec l'élève concerné, la solution à des problèmes identifiés, et ce, en prenant soin d'éviter toute forme de discrimination.



## CONCLUSION

Cet essai nous a amenée à réfléchir sur les contenus à enseigner en ÉCR et sur l'importance d'inviter les élèves à faire des pas de plus dans leur réflexion éthique, puisque nous ne doutons pas de leurs capacités à le faire. Pour constater une plus grande progression des apprentissages des élèves, la philosophie pour les adolescents serait un excellent outil pédagogique à explorer, car les élèves seraient appelés à lire des textes favorisant la réflexion éthique et philosophique, les valeurs sociales, les valeurs religieuses et la discussion de groupe. Nous pourrions en intégrer dans la SAÉ que nous avons expérimentée.

Quelques réflexions nous ont accompagné tout au long de la réalisation de cet essai et, en particulier, de l'expérimentation de la SAÉ. L'une d'elles porte sur le nombre de périodes consacrées à l'ÉCR dans l'horaire de l'élève, à savoir deux cours par cycle de neuf jours dans l'école concernée. Nous déplorons cette situation dans une société en manque de projets collectifs et de comportements éthiques. D'ailleurs, plusieurs élèves, au fur et à mesure du déroulement des activités d'apprentissage, ont demandé une augmentation du nombre de cours d'ÉCR.

Nous espérons que notre projet pourra inciter d'autres enseignants de l'ÉCR à mettre en place des dispositifs intéressants, motivants et qui permettront de développer chez nos élèves la capacité à réfléchir et à se questionner, à manifester leur compréhension des questions éthiques et du phénomène religieux et à exercer un dialogue dans une société qui relève le défi du mieux-vivre ensemble.

Même si le connexionnisme implicite n'a pas permis aux élèves d'effectuer des liens pertinents entre l'argent et leurs valeurs personnelles, nous persistons à croire qu'il pourrait, à moyen terme, amener les élèves à faire des connexions appropriées entre les informations, les connaissances et les expériences. Il serait alors nécessaire de mieux connaître les effets de celui-ci sur les aspirations des adolescents et sur leur motivation pour le cours d'ÉCR. Dans la conception et le pilotage des activités de la SAÉ, nous aurions dû insister davantage pour que les élèves établissent des connexions entre les concepts, notamment la consommation de biens matériels et le bonheur. Également, nous aurions dû vérifier plus fréquemment si les élèves faisaient des liens entre les concepts enseignés et si les entraves au dialogue et les préjugés étaient maintenus. Pour pallier ces lacunes et améliorer notre enseignement, il serait approprié de travailler en

concertation pédagogique avec des collègues.

L'enseignement de l'ÉCR est souvent confié à des enseignants qui n'ont pas reçu une formation spécifique dans ce champ disciplinaire. Devant cette situation maintes fois dénoncée, des chercheurs pourraient se pencher sur les impacts à long terme de l'enseignement de l'ÉCR par des spécialistes de l'enseignement de la discipline. Il serait intéressant aussi de connaître les impacts des apprentissages en ÉCR sur la vie citoyenne, la réflexion éthique et le vivre-ensemble.

## RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal, Canada : Éditions Gaétan Morin.
- Anctil, M. (2006), *Les nouvelles générations et le sens du travail. Des jeunes en quête d'expressivité au travail et d'un plus grand équilibre dans la vie*. (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la bibliothèque de l'Université Laval : <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/23823/ch04.html>
- Axa banque (2015), *Les jeunes et l'argent*, Vague 2 TNS Stores. Récupéré le 09 novembre 2016 du site: <http://www.tns-sofres.com/sites/default/files/2014.03.18-jeunes.pdf>
- Beucher, V. (2012), *Enseignement moral et enseignement de l'éthique: analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977*. (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec, Canada). Récupéré de Proquest du système de dépôt institutionnel de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke : <http://search.proquest.com.biblioproxy.uqtr.ca/docview/1235332771/previewPDF/269CA943B56C44C5PQ/1?accountid=14725>
- Belleau, H. et Le Gall, J. (2004). *Jeunes d'ici et d'ailleurs : de la rencontre des valeurs à la distinction des genres*. Dans G. Pronovost et C. Royer (Éds.) *Les valeurs des jeunes* [Version Adobe Digital Editions] p. (187-204). Récupéré le 30 mai 2016 du site: <http://muse.jhu.edu/book/16242>
- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?* Paris, France : éditions Nota Bene e/CEFAN, coll. « Les conférences publiques de la CEFAN », no 4, 2002, 173 p., bibliogr." *Anthropologie et Sociétés* 272 (2003): 224–225. Récupéré le 30 mai 2016 du site: <https://www.erudit.org/revue/as/2003/v27/n2/007464ar.pdf>
- CSA(2010), Centre de ressources dispositif Local d'Accompagnement sport. *Formaliser les valeurs de l'association*, récupéré le 31 janvier 2016 du site: [http://cnar-sport.franceolympique.com/cnar/fichiers/File/les\\_valeurs.pdf](http://cnar-sport.franceolympique.com/cnar/fichiers/File/les_valeurs.pdf)
- Commission scolaire de la Seigneurie des Milles-Îles (2014). *UNE RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT DE QUALITÉ, favorisant la réussite éducative en vue d'une qualification reconnue*. (référentiel, Direction des ressources humaines, Commission scolaire de la Seigneurie des Milles-Îles, Québec, Canada). Récupéré le 27 janvier 2017 du site de la Commission scolaire: [http://fpcssmi.weebly.com/uploads/1/2/8/2/12826273/referentiel\\_relation\\_eleve-enseignant\\_avril2014.pdf](http://fpcssmi.weebly.com/uploads/1/2/8/2/12826273/referentiel_relation_eleve-enseignant_avril2014.pdf)
- David, R. (2009). *Le conflit des générations n'existe pas encore. Génération Y*, récupéré le 16 mars 2015 du site : <http://www.generationy20.com/?s=David%2C+R>

- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2014). *Self-Determination in Work Organizations: The States of a Science* (pp. 13-32). doi: 101146 annurev-orgpsych-032516-113108
- Dekeuwer, -Défossez F., Jeammet, P. Rouland, N. et Donval, A. (2001). *Inventons la famille!* Récupéré le 11 mai 2016 du site:  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/rouland\\_norbert/inventons\\_la\\_famille/roland\\_et\\_al\\_inventons\\_famille.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rouland_norbert/inventons_la_famille/roland_et_al_inventons_famille.pdf)
- Hotte, G. (2012). Une approche implicite pour la réussite des élèves. Dans N. Bouchard et. M. Gagnon (éds). *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 147-169). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2016). *La motivation scolaire*, récupéré le 17 novembre 2016 du site :  
<http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Laliberté, D. (2008). *Le catéchuménat, un modèle inspirateur pour l'initiation chrétienne des plus jeunes* (thèse de doctorat, Université de Laval, Québec, Canada). Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la bibliothèque de l'Université Laval :  
<http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/25347/25347.html>
- Matlin, W. M. (1998). *La cognition, une introduction à la psychologie cognitive* (4<sup>e</sup> édition), Université De Boeck.
- Martin, D. Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Éditions Gaétan Morin. \*Revue des sciences de l'éducation 232 (1997) : 427-428. Récupéré le 31 mars 2015 du site:  
[www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031931ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031931ar.pdf)
- Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet, comment susciter le désir d'apprendre?* Récupéré le 19 décembre 2016 du site Icem:  
[http://www.icem-freinet.net/~idem68//333\\_17.pdf](http://www.icem-freinet.net/~idem68//333_17.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Sens de la compétence 1: réfléchir sur des questions éthiques*. Récupéré le 11 mai 2016 du site du ministère:  
<http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/programme-enseignement-primaire/competence-1-reflechir-sur-des-questions-ethiques/sens-de-la-competence-1-reflechir-sur-des-questions-ethiques/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Sens de la compétence 2: Manifester sa compréhension du phénomène religieux*. Récupéré le 11 mai 2016 du site du ministère:  
<http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/programme-enseignement-secondaire/competence-2-manifester-une-comprehension-du-phenomene-religieux/competence-2-et-ses-composantes-premier-cycle-du-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Sens de la compétence 3: Pratiquer le dialogue*. Récupéré le 11 mai 2016 du site du ministère:  
<http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/programme-enseignement-secondaire/competence-3-pratiquer-le-dialogue/competence-3-et-ses-composantes-deuxieme-cycle-du-secondaire/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Le programme éthique et culture religieuse pour vivre ensemble dans le Québec d'aujourd'hui*. (Dépliant destiné aux parents). Récupéré le 7 mai 2015 du site du ministère:  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EthiqueCultRel\\_Secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progressions des apprentissages au secondaire. Éthique et culture religieuse*. Récupéré le 16 décembre du site du ministère:  
[http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec\\_ECR\\_fr.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_ECR_fr.pdf)
- Pacton, S. et Perruchet, P. (2004). *Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ?*. L'Année psychologique, vol.104, p.121-146.
- Plomb, F., et Thorens, N. (2014). *Les jeunes et le nouveau rapport à l'argent*. Récupéré le 10 décembre 2016 du site \*Revue d'information sociale:  
<http://www.reiso.org/spip.php?article4051>
- Potvin, P. (2013). *La motivation scolaire : ce que nous apprend la recherche*. Récupéré le 9 novembre 2013 du site du Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE):  
<http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/motivation-scolaire/>
- Pronovost, G. et Royer, C. (2005). *Les valeurs sociales des jeunes, une étude exploratoire*. Trois-Rivières, Canada: Éditions Presses de l'Université du Québec.
- Quinton, A., Chassagne, F. (2012). *Les motivations dans l'apprentissage: désir d'apprendre, désir d'enseigner*. Récupéré le 19 décembre 2016 du site:  
[http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/psycho\\_motivations.pdf](http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/psycho_motivations.pdf)
- Rivard M.-C., Deslandes, R., Lebel, et C. Ouellet, S.(2007). *La représentation des valeurs des adolescents en relation avec les compétences transversales du renouveau pédagogique*, 33, (1), DOI:10.7202/016189ar
- Roy, L. (1988). *La foi en quête de cohérence*. Montréal, Canada : Éditions Bellarmin.
- Royer, C. (2006). *Voyage au cœur des valeurs des adolescents : la famille, grand pilier d'un système*. Récupéré le 31 octobre 2013 du site de la \*Revue Internationale EFG, Enfances, Familles, Générations:  
<http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012896ar.html>
- Royer, Pronovost et Charbonneau (2004). *Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécois et Québécoises : ce qui compte pour eux*. Dans G. Pronovost et C. Royer (dir). *les valeurs des jeunes* (p.49-69). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Schiltz, L. (2004). *Motivation de performance, destinée scolaire et stratégies d'ajustement. Quelques implications d'une étude longitudinale comparée*. Dans Elsevier (dir), (p. 71). Récupéré le 11 mai 2016 du site ResearchGate:  
[https://www.researchgate.net/publication/247271302\\_Motivation\\_de\\_performance\\_destinee\\_scolaire\\_et\\_strategies\\_d%27ajustement\\_Quelques\\_implications\\_d%27une\\_etude\\_longitudinale\\_comparee](https://www.researchgate.net/publication/247271302_Motivation_de_performance_destinee_scolaire_et_strategies_d%27ajustement_Quelques_implications_d%27une_etude_longitudinale_comparee)
- Soussa, A.D. (2001). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-*

*apprentissage plus efficace*. Édition. Chenelière éducation, Québec, Canada.

ThibaultESB (2014). *Évolution des problématiques à l'adolescence : l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Récupéré le 1e avril 201 du site de La Dissertation : <https://www.ladissertation.com/Psychologie/Histoire-De-La-Psychologie/Evolution-Des-Probl%C3%A9matiques-%C3%A0-L'adolescence-153439.html>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Canada : Les Éditions du Renouveau.

Vincet, Horner et Sugai, 2002. *Developping Social Competence for all Students*. Récupéré le 18 mars 2017 du site: <http://www.tourettesyndrome.net/wp-content/uploads/vincent2002.pdf>

Zazzo, B. (1961). *Revendications d'autonomie chez des adolescents de milieux socio-culturels différents*. Volume 14 n°2. p. 107-128. Récupéré le 29 mars 2015 du site Persee: [http://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1961\\_num\\_14\\_2\\_2257](http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1961_num_14_2_2257)