

Enquête sur la valeur des activités offertes par *École en réseau* (EER) en 2020-2021

Rapport de recherche



Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi



UQAC

Laboratoire de formation et de recherche
sur la littératie numérique
Université du Québec à Chicoutimi

Ce rapport de recherche a été réalisé par le Laboratoire de formation et de recherche sur la littératie numérique de l'Université du Québec à Chicoutimi. Veuillez prendre note que le masculin est employé comme genre neutre dans le texte, c'est-à-dire qu'il désigne aussi bien les femmes que les hommes, afin d'alléger le texte.



Chercheurs:

Sophie Nadeau-Tremblay, stagiaire doctorale, candidate au doctorat en éducation, UQAC
Patrick Giroux, professeur, chercheur associé au CRIFPE et au GRIIPTIC

Collaboratrice:

Marie-Claude Nicole, Responsable des projets de science et technologie, École en réseau

Coordonnées:

pgiroux@uqac.ca



Licence Creative Commons

Ce rapport est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 international.

Ce projet a reçu l'appui financier de l'École En Réseau (ÉER).



Table des matières

Table des matières	1
Mise en contexte	4
1. Objectifs et aperçu du déroulement	6
2. Description des participants	7
2.1 Nombre de participants et taux de participation	7
2.2 Ordre d'enseignement	9
2.3 Répartition selon la taille de l'école et la région	10
2.4 Répartition par niveau et par statut d'emploi	15
3. Participation des classes aux activités de l'ÉER	16
3.1 Participation des enseignants et des classes du préscolaire/primaire	16
3.1.1 Activités ponctuelles	16
3.1.1.1 Évolution de la participation	16
3.1.1.2 Temps investi dans l'activité et activités supplémentaires	18
3.1.2 Séquences d'activités	20
3.1.2.1 Évolution de la participation	20
3.1.2.2 Temps investi dans l'activité et activités supplémentaires	22
3.1.3 Retombées de la participation à des activités en réseau	22
3.1.3.1 Retombées pour les élèves	23
3.1.3.1.1 Retombées liées aux compétences disciplinaires	23
3.1.3.1.2 Retombées liées à la compétence numérique	24
3.1.3.1.3 Autres retombées	25
3.1.3.2 Retombées pour les enseignants	27
3.1.3.2.1 Retombées liées à la compétence numérique	28
3.1.3.2.2 Autres retombées	28
3.1.4 Perception de l'offre d'ÉER	29
3.2 Participation des enseignants et des classes du secondaire	29
3.2.1 Activités ponctuelles	30
3.2.1.1 Évolution de la participation	30
3.2.1.2 Temps investi dans l'activité et activités supplémentaires	31
3.2.2 Séquences d'activités	32

3.2.2.1 Évolution de la participation	32
3.2.2.2 Temps moyen investi dans chaque séquence d'activités	33
3.2.3 Retombées de la participation à des activités en réseau	33
2.2.3.1 Retombées pour les élèves	34
3.2.3.1.1 Retombées liées aux compétences disciplinaires	34
3.2.3.1.2 Retombées liées à la compétence numérique	35
3.2.3.1.3 Autres retombées	36
3.2.3.2 Retombées pour les enseignants	38
3.2.3.2.1 Retombées liées à la compétence numérique	38
3.2.3.2.2 Autres retombées	38
3.2.4 Perception de l'offre d'ÉER	39
4. Participation à des activités de développement professionnel	40
4.1 Fréquence et évolution de la participation	40
4.2 Retombées de la participation	41
4.2.1 En lien avec la compétence numérique	41
4.3.2 Autres retombées	42
5. Activités locales de l'ÉER	45
5.1 Fréquence et type d'activités locales	45
5.2 Source de soutien	46
5.3 Suggestions pour l'ÉER	46
6. Les particularités des petites écoles	49
6.1 Profil des répondants	49
6.2 Participation aux activités en réseau avec les élèves	51
6.2.1 Participation aux activités ponctuelles	51
6.2.3 Participation aux séquences d'activités	52
6.2.3 Perception de l'offre de l'ÉER	53
6.3 Participation aux activités de développement professionnel	53
6.4 Sources de soutien et activités locales de l'ÉER	54
7. Discussion	56
7.1 L'échantillon de répondants	56
7.2 La participation aux activités en réseau	58
7.3 Les retombées de la participation aux activités en réseau pour les élèves	59

7.4 Les retombées de la participation aux activités en réseau et de développement professionnel pour les enseignants	60
7.5 Les activités locales de l'ÉER et les sources de soutien	61
Conclusion	62
Références	63

Mise en contexte

L'École en réseau (ÉER) oeuvre au Québec et offre depuis plusieurs années des activités en réseau destinées aux classes pour enrichir l'environnement d'apprentissage ainsi que des activités de développement professionnel. Afin de mieux cerner les besoins des classes et des enseignants ainsi que les retombées des activités proposées, une enquête par questionnaire a été conduite au printemps 2021 afin de dresser le bilan des activités de l'année scolaire 2020-2021 (activités de classes et activités de développement professionnel) et de documenter les retombées associées à cette participation. Une attention particulière a été accordée aux petites écoles, qui sont une part importante de la mission d'ÉER¹. Ce sondage s'adressait aux enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire ou aux stagiaires s'étant inscrits à au moins une activité de l'ÉER en 2020-2021.

Les objectifs du sondage étaient de :

1. Établir le portrait de l'utilisation des activités réalisées en 2020-2021;
2. Mesurer la perception des enseignants quant à l'offre de l'ÉER et évaluer les retombées associées à l'expérience vécue;
3. Faciliter la bonification future des activités de l'ÉER pour 2021-2022 afin de répondre davantage aux besoins des enseignants.

À titre de rappel, l'ÉER propose globalement trois types d'activités aux classes (des activités ponctuelles, des séquences d'activités et des activités en coconstruction) en plus d'activités de développement professionnel pour les enseignants. L'enquête concerne les activités ponctuelles, les séquences d'activités et les activités de développement professionnel. Une activité ponctuelle comporte généralement une seule rencontre en visioconférence, souvent complétée d'une activité préparatoire et de prolongement effectuées en classe (exemples d'activités ponctuelles qui se sont déroulées cette année : Animation de Parc Canada, webinaires sur l'intelligence numérique, Art-ÉER, Rendez-vous littéraire, Chapiteries, Dialogues scientifiques, etc.). Une séquence d'activités s'échelonne sur quelques semaines ou quelques mois. Elle comporte généralement des rencontres en visioconférence entre les classes, ponctuées d'activités réalisées dans chaque

¹Mission ÉER : L'ÉER est une initiative soutenue par le Ministère de l'Éducation du Québec, qui rejoint des classes du préscolaire, du primaire et du secondaire dans toutes les matières du programme d'études. Il promeut une pédagogie active des élèves, avec des activités interclasses et des partenaires extrascolaires qui enrichissent l'expérience d'apprentissage. Les enseignants participant à l'ÉER sont issus de l'ensemble des Centres de services scolaires du Québec, et donc de toutes les régions du Québec, urbaines et rurales.

Il est intéressant de rappeler que ce sont de petits milieux, souvent dévitalisés, qui ont ouvert ce chemin à travers un projet de recherche (CEFRIO 2004, 2006, 2008). Aujourd'hui, ce chemin est emprunté par de plus grandes écoles, voire même parfois des classes et des enseignants provenant d'autres provinces ou d'autres pays. À titre de mesure du [Plan d'action numérique en éducation au Québec](#) (la mesure 16), l'École en réseau offre aujourd'hui une infrastructure numérique, pédagogique et humaine à l'ensemble des écoles partout au Québec, petites et grandes, urbaines et rurales.

classe ainsi que de l'écriture collaborative (exemples de séquences d'activités qui se sont déroulées cette année : Mission Plein Air, Cercles littéraires, Galaxie-nature, Des robots et des contes, Fossiles mémoires de la terre, etc.). Enfin, l'ÉER propose différentes activités de développement professionnel (exemples d'activités qui se sont déroulées cette année : FormaPROFS, Communautés de pratiques, présentation de l'ÉER dans les milieux, Session de transfert, etc.).

Les prochaines sections donneront d'abord un aperçu de la méthode déployée et présenteront les participants à l'enquête. Les résultats de la collecte de données seront ensuite présentés sans interprétation ni explication. La présentation des résultats sera principalement structurée en fonction du type d'activité, mis à part une attention spéciale accordée aux petites écoles afin de répondre aux besoins spécifiques d'ÉER. Les chercheurs utiliseront la discussion qui vient après la présentation des résultats pour proposer des explications, soulever des questions et émettre des opinions ou des commentaires.

1. Objectifs et aperçu du déroulement

La recherche présentée dans ce rapport a été élaborée et conduite spécifiquement pour répondre à des besoins informationnels d'École En Réseau. Les objectifs du sondage étaient de:

1. Établir le portrait de l'utilisation des activités réalisées en 2020-2021;
2. Mesurer la perception des enseignants quant à l'offre de l'ÉER et évaluer les retombées associées à l'expérience vécue;
3. Faciliter la bonification future des activités de l'ÉER pour 2021-2022 afin de répondre davantage aux besoins des enseignants.

Le chercheur responsable a collaboré avec ÉER à toutes les étapes et s'est d'ailleurs adjoint une stagiaire doctorale qui travaille aussi pour ÉER. Celle-ci a joué un rôle important en permettant la communication constante entre les partenaires tout en se formant à différentes étapes, processus et outils couramment utilisés en recherche.

Le projet a débuté en janvier 2021. Une rencontre entre ÉER et le chercheur a d'abord permis à ce dernier de mieux comprendre les besoins d'ÉER. Partant de cette première compréhension, une offre de services a été rédigée et acceptée. La première étape concrète de la recherche a consisté à faire une première ébauche du questionnaire. Celle-ci a ensuite été numérisée et portée sur le Web à l'aide de LimeSurvey (<https://www.limesurvey.org/fr/>). Une demande de certification éthique a été déposée à l'Université du Québec à Chicoutimi en février 2021. Une fois la certification éthique obtenue (mars), le questionnaire a été validé auprès d'un petit groupe d'enseignants familiers avec les activités d'ÉER puis ajusté (avril). Ce processus de validation a consisté en l'administration du questionnaire électronique, l'analyse des résultats et la tenue d'un groupe de focus avec les participants au prétest.

La collecte de données s'est tenue en mai. ÉER s'est chargé d'envoyer une invitation à participer ainsi qu'un lien vers le questionnaire électronique à tous les enseignants qui avaient participé à une activité en 2020-2021 (Dates de l'envoi entre le 30 avril et le 2 mai 2021). La collecte des données s'est terminée le 18 mai 2021, pour une durée totale d'un peu plus de deux semaines. Un courriel de rappel a été envoyé aux participants après la première semaine. L'analyse des résultats a débuté à la fin du mois de mai. Un rapport sommaire a été remis à ÉER le 16 juin 2021 et le rapport final déposé à la fin du même mois.

2. Description des participants

Cette section présente les participants à l'enquête sur les activités d'ÉER 2020-2021.

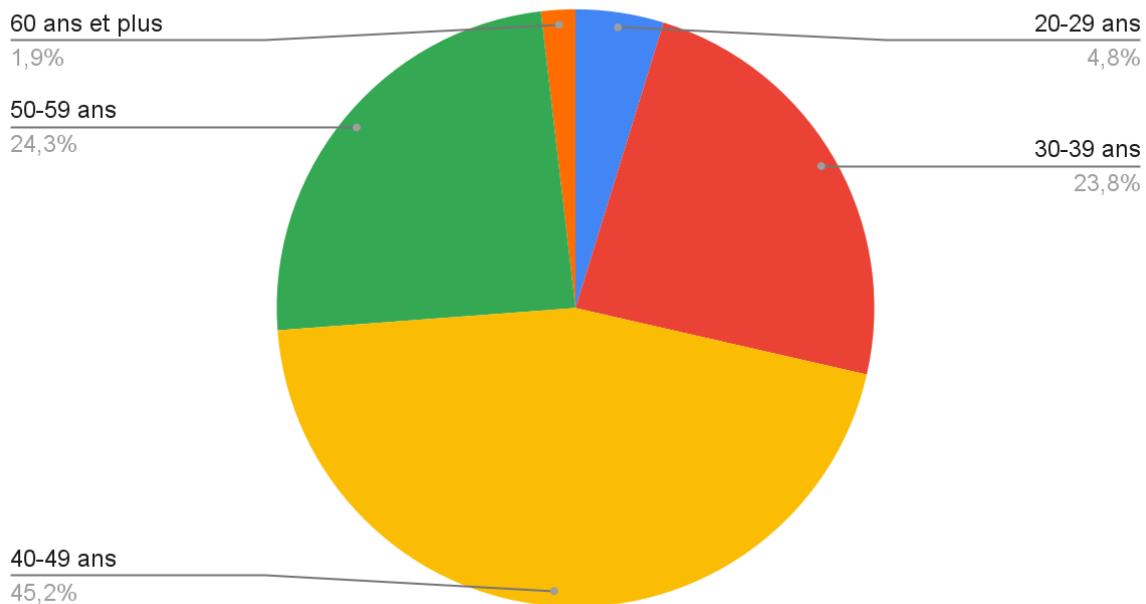
2.1 Nombre de participants et taux de participation

Le sondage a été acheminé aux 4 358 enseignants s'étant inscrits à au moins une activité en réseau de l'ÉER, au jour de l'envoi, dans l'année 2020-2021. De ce nombre, 3 594 détenaient une adresse courriel provenant d'un centre de services scolaire ou d'une commission scolaire située au Québec. 696 personnes ont répondu au questionnaire. Le taux de réponse peut être qualifié de faible (16%). Toutefois, 315 ont dû être retirés, et cela pour 3 raisons principales:

1. 18 étaient des enseignants hors Québec.
2. 286 ont survolé le questionnaire sans vraiment y répondre ou ont répondu à tellement peu de questions que leurs données sont inutilisables
3. 11 ne font pas partie du public ciblé (parents, apprenants, CP).

Les réponses de 381 répondants ont donc pu être analysées, desquels 94% ($n=358$) sont des femmes.

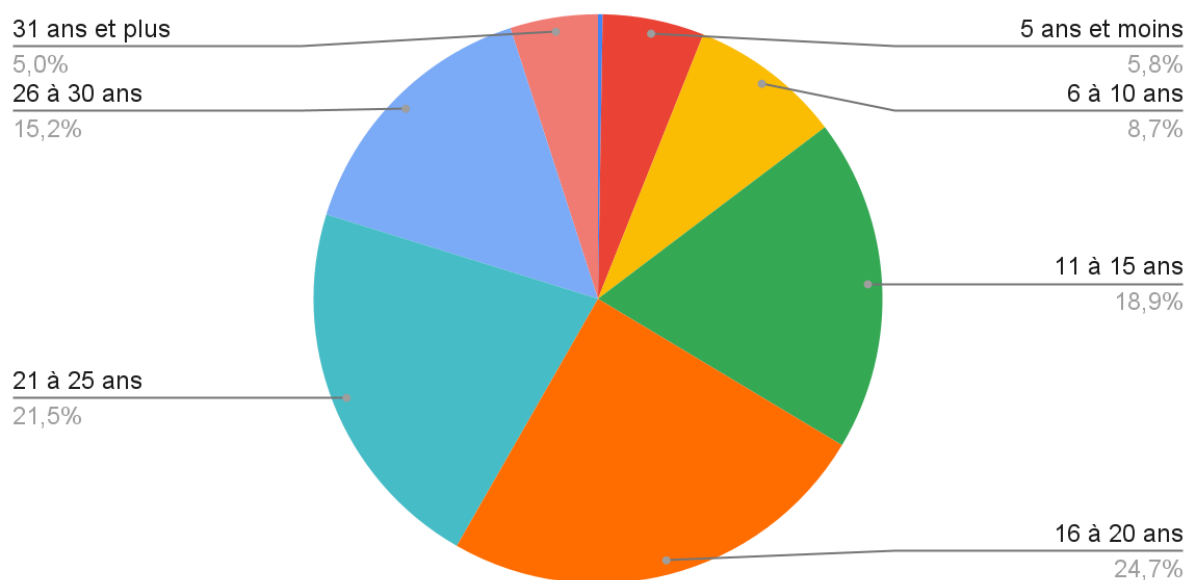
Diagramme 1 : Répartition des répondants selon l'âge



La tranche d'âge la plus représentée dans l'échantillon consulté est celle des 40-49 ans (Diagramme 1). On remarque qu'il y a peu de jeunes enseignants et d'enseignants en fin de

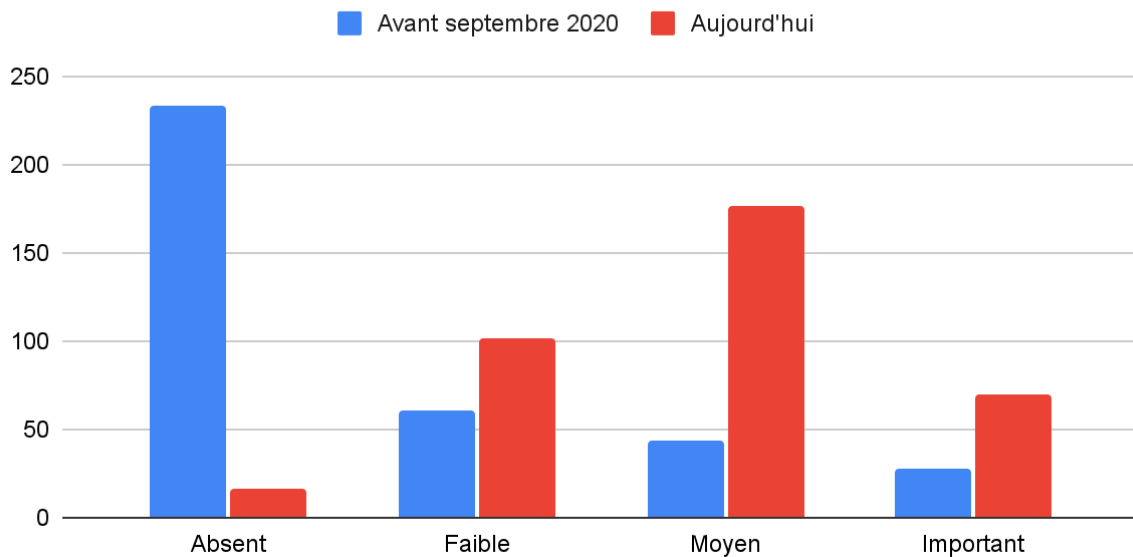
carrière. Cette information se reflète clairement dans l'expérience en enseignement (Diagramme 2).

Diagramme 2 : Répartition des répondants selon l'expérience en enseignement



Plusieurs participants à l'enquête ne connaissaient pas ÉER avant septembre 2020. Au moment de l'enquête, ils jugeaient majoritairement avoir une connaissance moyenne d'ÉER et des activités qui sont offertes (Diagramme 3).

Diagramme 3 : Répartition des répondants selon leur connaissance de l'ÉER



2.2 Ordre d'enseignement

Parmi les 381 répondants considérés, la grande majorité travaille au primaire ($n=357$, 93,7%). Le tableau 1 présente la répartition selon les niveaux scolaires enseignés par les répondants du primaire. On remarque que le 3e cycle est un peu plus représenté (34%) et que les enseignants du primaire qui travaillent dans une classe multiâge sont nombreux (22%). Cette différence apparente est abordée plus bas, dans la section sur les petites écoles. Le reste des répondants travaillent au secondaire ($n=24$, 6,3%).

Tableau 1 : Répartition des niveaux scolaires enseignés par les répondants du primaire

Années	Fréquence	% des répondants	% valide
Préscolaire	36	10	12
1ière année	24	7	8
2e année	28	8	10
3e année	19	5	6
4e année	25	7	8
5e année	61	17	21
6e année	38	11	13
Multiâge	64	18	22
Données manquantes	62	17	

2.3 Répartition selon la taille de l'école et la région

Le tableau 2 présente la représentation par région parmi les participants sollicités, les répondants au questionnaire et les répondants au questionnaire provenant spécifiquement de petites écoles (qui sont au coeur de la mission d'ÉER). Chaque région a été subdivisée en fonction des Centres de services scolaires (CSS) que l'on retrouve sur ce territoire. Les CSS identifiés par une astérisque (*) et la couleur rouge sont ceux inscrits à ÉER. Presque la moitié des participants aux activités d'ÉER (47,88%) travaillent dans CSS qui n'est pas officiellement inscrit à ÉER.

Parmi les **participants sollicités**, la répartition par région montre que la région de Montréal est la plus représentée avec 22,6%, suivie de la Montérégie (14,41%), ainsi que de celle de la Capitale-Nationale (9,96%) et de Chaudière-Appalaches (9,61%).

Parmi les **répondants au questionnaire**, la répartition par région montre que celle de Montréal présente le plus de répondants avec 26%, suivie de la Montérégie avec 12,6% et du Saguenay–Lac-Saint-Jean (10,8%). Cette région semble surreprésentée (+5%) par rapport à la liste d'envoi d'ÉER. Cependant, si on considère la représentation de l'ensemble des régions, il n'y a pas de différence significative ($t(16)=0,012$, $p=0,990$) entre la représentation des régions dans l'échantillon par rapport à la liste d'envoi d'ÉER.

La répartition des répondants provenant de petites écoles ($n = 82$) (150 élèves et moins au primaire; 275 élèves et moins au secondaire) dans le questionnaire diffère au niveau de la répartition par région avec le Bas-Saint-Laurent à 13,3%, le Saguenay–Lac-Saint-Jean (13,3%), Laurentides (12%), Chaudière-Appalaches (9,7%) et Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine (9,7%). Cette différence apparente n'est cependant pas significative sur le plan statistique ($t(16)=-0,006$, $p=0,497$).

Tableau 2 : Répartition des participants sollicités et des répondants selon les régions, les CSS et les petites écoles

Région/ Représentation régionale dans les répondants	CSS	Représentation dans les participants sollicités au Québec (n=3 594)	Représentation dans les questionnaires valides (n=381)	Représentati on dans questionnair es valides de petites écoles (n=82)
Bas-Saint-Laurent – 01		4,18%	5,5%	13,3%
	*CSS du Fleuve-et-des-Lacs	1,22%	1%	2,4%
	*CSS de Kamouraska- Rivière-du-Loup	0,95%	1%	1,2%
	CSS des Monts-et-Marées	0,56%	0	0
	*CSS des Phares	1,45%	3,4%	9,8%
Saguenay–Lac- Saint-Jean – 02		5,83%	10,8%	13,3%
	*CSS de la Jonquière	1,03%	0,8%	0
	*CSS du Lac-Saint-Jean	1,09%	1,8%	4,9%
	*CSS du Pays-des-Bleuets	0,92%	2,6%	1,2%
	*CSS des Rives-du-Saguenay	2,81%	5,5%	7,3%
Capitale- Nationale – 03		9,96%	8,1%	9,7%
	CSS de la Capitale	1,98%	1,8%	0
	Central Québec School Board	0,36%	0,3%	0

	*CSS de Charlevoix	1,28%	1%	3,7%
	*CSS des Découvreurs	2%	1,8%	0
	*CSS de Portneuf	1,92%	1,3%	2,4%
	CSS des Premières-Seigneuries	2,42%	1,6%	2,4%
	École Privée ²		0,3%	1,2%
Mauricie - 04		2,04%	2,9%	4,8%
	CSS du Chemin-du-Roy	0,7%	0,8%	1,2%
	*CSS de l'Énergie	1,34%	2,1%	3,7%
Estrie – 05		3,57%	4,2%	8,4%
	Eastern Townships School Board	0	0	0
	*CSS des Hauts-Cantons	1,31%	2,1%	7,3%
	CSS de la Région-de-Sherbrooke	1,45%	0,8%	0
	*CSS des Sommets	0,81%	1%	1,2%
Montréal – 06		22,61%	26%	1,2%
	English-Montréal School Board	0,22%	0,3%	0
	CS Kativik	0	0	0
	Lester-B.-Pearson School Board	0,42%	0	0
	CSS Marguerite-Bourgeoys	4,81%	3,7%	0
	*CSS de Montréal	15,66%	18,9%	1,2%
	CSS de la Pointe-de-l'Île	1,5%	2,9%	0
	École privée		0,3%	0

² La répartition des écoles privées est inconnue.

Outaouais – 07		4,17%	3,9%	6%
	CSS au Cœur-des-Vallées	0,47%	0,3%	0
	*CSS des Draveurs	1,5%	1,6%	0
	*CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	1,1%	1,3%	6,1%
	CSS des Portages-de-l'Outaouais	1,1%	0,8%	0
Abitibi-Témiscamingue – 08		2,5%	2,4%	2,4%
	CSS Harricana	0,25%	0	0
	CSS du Lac-Abitibi	0,22%	0,3%	0
	*CSS du Lac-Témiscamingue	0,89%	0,8%	2,4%
	CSS de l'Or-et-des-Bois	0,39%	0,5%	0
	CSS de Rouyn-Noranda	0,75%	0,5%	0
Côte-Nord – 09		1,29%	1%	3,6%
	CSS de l'Estuaire	0,67%	0,3%	0
	*CSS du Fer	0,31%	0,3%	1,2%
	*CSS du Littoral	0,28%	0,5%	2,4%
	CSS de la Moyenne-Côte-Nord	0,03%	0	0
Nord-du-Québec – 10		0	0	0
	CSS de la Baie-James	0	0	0
	CS Crie	0	0	0
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine – 11		3,61%	3,1%	9,7%
	*CSS des Chic-Chocs	1,89%	2,1%	4,9%
	Eastern Shores School Board	0,08%	0	0
	*CSS des Îles	0,83%	0,3%	1,2%

	*CSS René-Lévesque	0,72%	0,8%	3,7%
Chaudière-Appalaches – 12		9,21%	6%	9,7%
	*CSS des Appalaches	2%	0,5%	1,2%
	*CSS de la Beauce-Etchemin	2,23%	1,6%	2,4%
	*CSS de la Côte-du-Sud	1,84%	1%	3,7%
	CSS des Navigateurs	3,14%	2,6%	1,2%
	École privée		0,3%	0
Laval – 13		2,59%	1%	0
	CSS de Laval	2,59%	1%	0
Lanaudière – 14		5,07%	3,4%	3,6%
	CSS des Affluents	2,34%	1%	0
	CSS des Samares	2,73%	1,8%	0
	École privée		0,3%	0
Laurentides – 15		7,6%	8,1%	12%
	*CSS des Laurentides	0,92%	2,9%	4,9%
	*CSS Pierre-Neveu	0,67%	0,8%	2,4%
	*CSS de la Rivière-du-Nord	2,98%	1,8%	4,9%
	CSS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	2,92%	2,6%	0
	Sir-Wilfrid-Laurier School Board	0,11%	0	0
Montérégie - 16		14,41%	12,6%	2,3%
	CSS des Grandes-Seigneuries	2,06%	0,8%	0
	CSS des Hautes-Rivières	1,25%	1%	0
	CSS Marie-Victorin	3,95%	4,5%	0
	CS New Frontiers	0,14%	0,3%	1,2%

	CSS des Patriotes	1,98%	2,4%	0
	Riverside School Board	0,33%	0	0
	CSS de Saint-Hyacinthe	0,64%	0,3%	0
	CSS de Sorel-Tracy	0,33%	0,8%	1,2%
	CSS des Trois-Lacs	1,47%	0,5%	0
	CSS du Val-des-Cerfs	1,34%	1%	0
	CSS de la Vallée-des-Tisserands	0,92%	1%	0
Centre-du-Québec- 17		1,26%	0,8%	0
	CSS des Bois-Francs	0,42%	0,7%	0
	CSS des Chênes	0,03%	0	0
	CSS de la Rivéraine	0,67%	0	0
	Western Québec School Board	0,14%	0	0

2.4 Répartition par niveau et par statut d'emploi

Au primaire, une majorité de répondants proviennent d'écoles plutôt grandes. Ainsi, 75 répondants (21%) proviennent de petites écoles (150 élèves ou moins), 72 (20%) d'une école fréquentée par 151 à 300 élèves, 104 (29%) d'une école fréquentée par 301 à 450 élèves et 96 (27%) d'une grande école (450 élèves ou plus). Dix répondants (3%) du primaire n'ont pas précisé la taille de leur école. La grande majorité des répondants du primaire ($n=304$, 85%) sont des enseignants d'une classe régulière. Les autres sont titulaires d'une classe en adaptation scolaire, orthopédagogues, suppléants ou « à contrat », spécialistes ou stagiaires.

Au secondaire, ce sont aussi les grandes écoles qui sont le plus représentées dans notre échantillon. 7 répondants (29%) proviennent d'une petite école (275 élèves et moins), 7 répondants (29%) proviennent d'une école comptant 276 à 550 élèves et 10 répondants (42%) d'une école comptant plus de 551 élèves. La majorité des répondants du secondaire sont des enseignants ($n=20$, 83%) et les autres sont titulaires d'une classe en adaptation scolaire.

3. Participation des classes aux activités de l'ÉER

Cette section présente la participation des classes aux activités de l'ÉER selon l'ordre d'enseignement préscolaire/primaire et secondaire. Nous distinguerons aussi les réponses en fonction du type d'activité: les activités ponctuelles et les séquences d'activités.

À titre de rappel, précisons qu'une activité ponctuelle comporte généralement une seule rencontre en visioconférence, parfois précédée d'une activité préparatoire et/ou de prolongement effectuée(s) en classe. Voici quelques exemples d'activités ponctuelles qui se sont déroulées cette année : Animation de Parc Canada, webinaires sur l'intelligence numérique, Art-ÉER, Rendez-vous littéraire, Chapitreries, Dialogues scientifiques, etc. Une séquence d'activités s'échelonne sur quelques semaines ou quelques mois. Elle comporte généralement des rencontres en visioconférence entre les classes, ponctuées d'activités réalisées dans chaque classe ainsi que de l'écriture collaborative. Voici quelques exemples de séquences d'activités qui se sont déroulées cette année : Mission Plein Air, Cercles littéraires, Galaxie-nature, [Des robots et des contes](#), [Fossiles mémoires de la terre](#), etc.

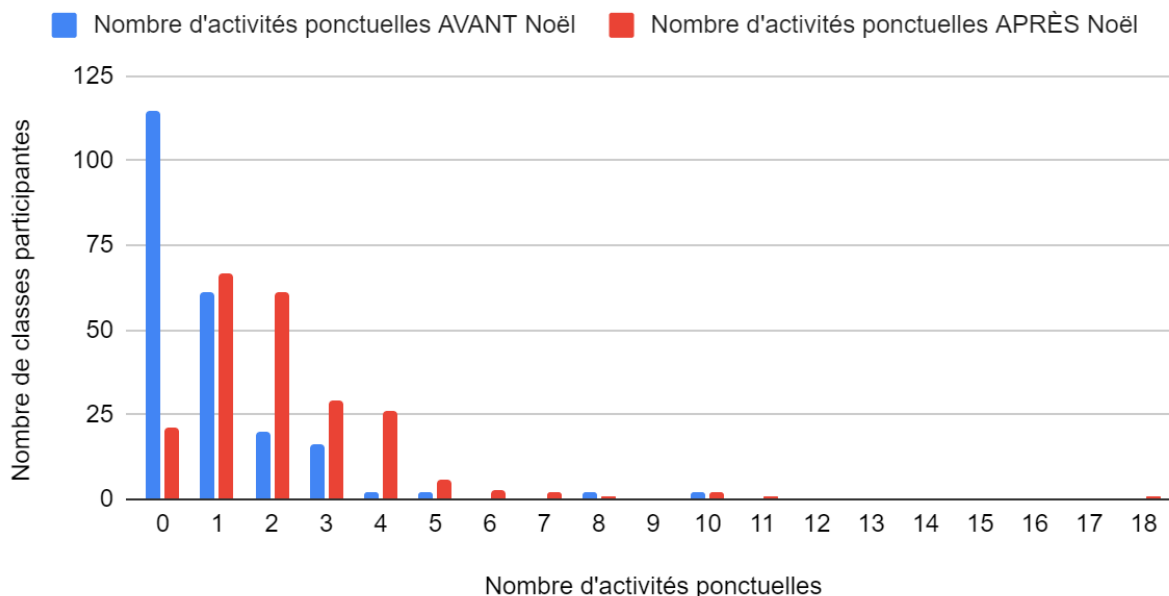
3.1 Participation des enseignants et des classes du préscolaire/primaire

3.1.1 Activités ponctuelles

3.1.1.1 Évolution de la participation

La majorité des répondants ($n=223$, 63%) du primaire ont participé à au moins une activité ponctuelle de l'ÉER. Le diagramme 4 montre en rouge que, pour le primaire, la participation a été meilleure après Noël. En effet, 115 répondants (52%) n'ont participé à aucune activité avant Noël alors que ce nombre descend à 21 (9%) après Noël. On remarque aussi qu'un plus grand nombre d'enseignants ont participé à 2 activités et plus après Noël. L'analyse des intervalles de confiance à 95% et un test T pour échantillons appariés permet de vérifier que cette différence est significative sur le plan statistique. La moyenne avant Noël est effectivement de 0,79 ($ET=1,180$, $IC\ à\ 95\%=[0,56-1,03]$) activité par répondant alors qu'elle se situe à 1,90 ($ET=1,558$, $IC\ à\ 95\%=[1,60-2,21]$) activités par répondants après Noël. Ce test montre que la moyenne d'activités après Noël est statistiquement supérieure à celle d'avant Noël ($t(101)=-8,205$, $p<0,001$). L'effet observé ($d=0,81$) est d'ailleurs important.

Diagramme 4 : Évolution de la participation aux activités ponctuelles avant et après Noël au primaire



200 répondants ont expliqué pourquoi leur participation aux activités ponctuelles de l'ÉER était restée la même, avait augmenté ou diminué avant et après Noël 2020. La raison principale de l'augmentation de la participation est la **connaissance de l'ÉER** (occurrence = 52). Par exemple, des répondants ont indiqué :

³*Je ne savais pas que cela existait. (id 284)*

Je ne connaissais pas beaucoup l'école en réseau avant Noël. (id 317)

Je découvre et m'approprie ce nouvel outil. (id 365)

Également, les répondants affirment que les **activités proposées** étaient plus intéressantes (occurrence = 44) et avoir pris connaissance de la **programmation de l'ÉER** (occurrence = 43), de même que le **type d'activité** leur convenait (occurrence = 31). Des répondants citent:

C'est facilitant et moins engageant dans la situation actuelle. (id 395)

J'aime vivre l'activité en direct et non pas écouté un enregistrement. Surtout quand il y a de l'interaction. (id 308)

³ Les citations des participants ont parfois fait l'objet de corrections mineures pour en faciliter la lisibilité.

Finalement, dans les motifs les plus populaires, les répondants indiquent la **planification** (occurrence = 24) et le **temps** (occurrence = 24) comme motifs pour expliquer l'évolution de leur participation aux activités ponctuelles en réseau.

En début d'année, je me concentre davantage sur la gestion de classe, la formation en technologie chez les élèves et comment se comporter en activité ÉER. Ensuite, quand les élèves sont prêts, je participe à des activités. J'attends toujours de connaître mon groupe et les activités offertes en ÉER avant de faire un choix. (id 343)

2 moments de confinement à la maison. Un avant Noël et un après. C'est très aidant de pouvoir ajouter un zoom de quelqu'un d'autre à notre horaire et nous libérer un peu. (id 183)

3.1.1.2 Temps investi dans l'activité et activités supplémentaires

Les activités offertes par ÉER viennent le plus souvent avec des suggestions d'activités de préparation à faire **avant** la rencontre en visioconférence et des suggestions d'activités de prolongement pour **après** la visioconférence.

Les données collectées montrent que les enseignants du primaire passent peu de temps sans leurs élèves à préparer les activités avant la visioconférence et encore moins après la visioconférence à préparer un prolongement.

Tableau 3 : Temps investi par les enseignants du primaire, sans les élèves, en préparation de l'activité et du prolongement

	Préparation de l'activité pré-visioconférence sans les élèves	Préparation du prolongement (post-visioconférence) sans les élèves
	% des répondants	% des répondants
0 à 15 minutes	50%	58%
16 à 30 minutes	30%	23%
31 à 45 minutes	13%	9%
46 à 60 minutes	3%	4%
61 minutes et plus	4%	6%

Les enseignants investissent cependant plus de temps avec leurs élèves pour vivre l'activité de prolongement que pour vivre l'activité préparatoire.

Tableau 4 : Temps investi par les enseignants du primaire, avec les élèves, pour vivre l'activité de préparation et de prolongement

	Vivre l'activité pré-visioconférence avec les élèves	Vivre l'activité de prolongement (post-visioconférence) avec les élèves
	% des répondants	% des répondants
0 à 15 minutes	52%	30%
16 à 30 minutes	25%	35%
31 à 45 minutes	14%	17%
46 à 60 minutes	6%	11%
61 minutes et plus	2%	7%

Enfin, 50% des enseignants ont pris l'initiative d'organiser des activités supplémentaires en lien avec l'une ou l'autre des activités ponctuelles auxquelles ils ont participé. Parmi ceux-ci, 93 répondants ont expliqué ce qu'ils avaient fait comme activité supplémentaire dans leur classe en lien avec l'une ou l'autre de ces activités ponctuelles. Principalement, les répondants indiquent avoir mené d'**autres projets, activités ou SAE** (occurrence = 32) en classe en présentant des exemples comme:

Nous avons fait un Ose Entreprendre sur le thème de la survie. (id82)

Les activités proposées ont souvent été des leviers pour des projets plus grands ou un point de départ pour une séquence d'apprentissage en science ou en histoire. (id44)

Un projet sur Montréal où une équipe a abordé l'immigration irlandaise (Grosse-Ile). (id124)

Les **activités d'écriture** sont également populaires (occurrence = 20) de même que de **lier le curriculum à l'activité par l'interdisciplinarité** (occurrence = 16), par exemple :

J'ai modifié ma planification afin de faire des liens avec la pda. (id 99)

La quarantaine à Grosse-Ile J'ai fait un parallèle avec la situation pandémique que nous vivons en ce moment et le vaccin qui a enrayé la propagation du virus à l'époque. J'ai aussi saisi l'opportunité de faire des liens avec les 40 000 survivant de l'Holocauste (autre projet ÉER - Le Coeur d'Auschwitz) qui se sont établis au Canada en 1949. D'autres liens ont été faits avec les 25 000 réfugiés originaires de la Syrie qui ont été accueillis au Canada depuis les dernières années. Une enseignante qui a enseigné 12 ans en classe d'accueil à Montréal, qui enseigne maintenant dans notre école, est venue présenter un documentaire qui raconte le vécu d'une année de quatre Syriens du 3e cycle du primaire qui ont immigré à Montréal. (id 727)

Je suis une enseignante qui travaille en projet et ce que je vais chercher avec les activités EER sont toujours réinvesties dans plusieurs compétences scolaires. (id 44)

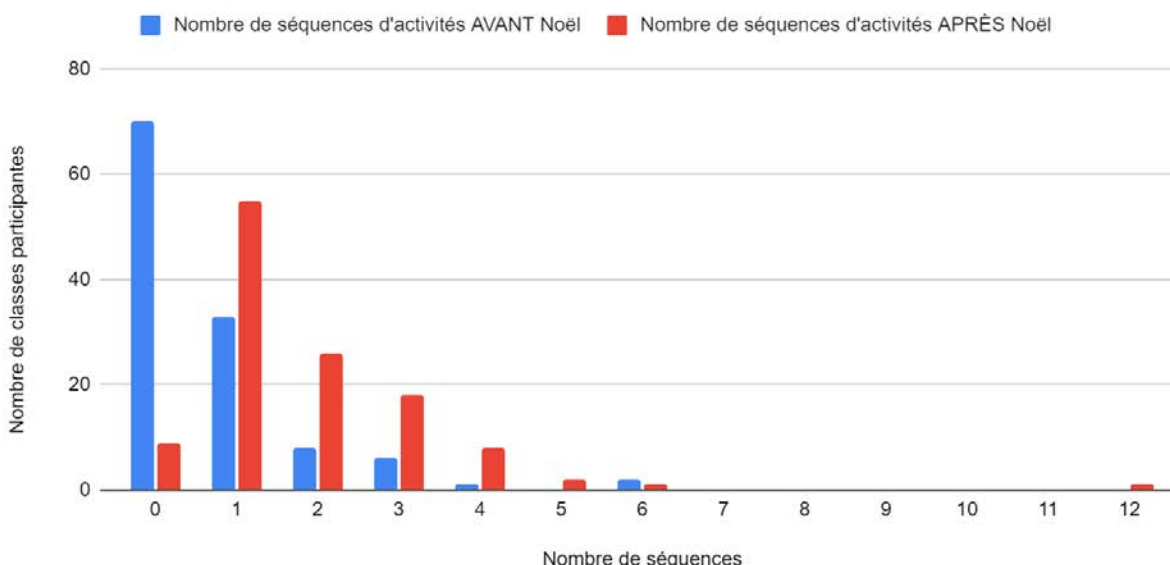
Enfin, les **discussions/échanges** (occurrence = 15) ainsi que des **recherches** (occurrence = 14) sont des activités complémentaires identifiées par les enseignants.

3.1.2 Séquences d'activités

3.1.2.1 Évolution de la participation

Un peu plus que le tiers des répondants du primaire (130 répondants, 37%) ont participé à une séquence d'activités avec leurs élèves en 2020-2021. Le diagramme 5 montre que la participation après Noël (en rouge) a été plus importante que la participation avant Noël. En effet, 70 répondants (58%) n'ont participé à aucune séquence d'activités avant Noël alors que ce nombre descend à 9 (8%) après Noël. On remarque aussi qu'un plus grand nombre d'enseignants ont participé à 2 séquences d'activités et plus après Noël. Un test T pour échantillons appariés permet de vérifier si cette différence est significative sur le plan statistique. La moyenne avant Noël est effectivement de 0,69 (ÉT= 1,121, IC à 95%=[0,49-0,89]) activité par répondant alors qu'elle se situe à 1,84 (ÉT=1,512, IC à 95%=[1,57-2,11]) activités par répondants après Noël. Ce test montre que la moyenne d'activités après Noël est statistiquement supérieure à celle d'avant Noël ($t(119)=-9,238$, $p<0,001$). L'effet observé ($d=0,87$) est d'ailleurs important.

Diagramme 5: Évolution de la participation aux séquences d'activités avant et après Noël au primaire



Parmi les répondants, 103 ont indiqué ce qui avait fait évoluer leur participation aux séquences d'activités avant et après Noël. Les deux principales raisons mentionnées par les répondants sont l'intérêt pour les **activités proposées** (occurrence = 14) et la **programmation** offertes (occurrence = 14). Les répondants nomment ces exemples :

J'adore les activités proposées. (id 103)

L'offre de l'activité proposée correspondait à mon désir de faire découvrir la nature à mes élèves. (id 510)

Ces motifs sont suivis de la **connaissance de l'ÉER** (occurrence = 13) puis de l'**intérêt de l'enseignant** (occurrence = 12) en citant ces exemples :

Plusieurs sujets m'intéressaient et j'aimais bien les rencontres avec les spécialistes. Comme j'avais aimé une activité, j'avais le goût d'en recommencer une autre. (id 689)

J'ai davantage apprécié l'ÉER pour les services offerts aux enseignants. Les ateliers et activités interclasses proposées m'ont inspiré avec mes élèves sans pour autant que j'ai vraiment participé en échangeant avec d'autres classes. [...] Les personnes invitées aux ateliers sont compétentes, intéressantes, inspirantes et stimulantes. L'ÉER gagne à être connu! (id 225)

3.1.2.2 Temps investi dans l'activité et activités supplémentaires

À la suite d'une erreur du questionnaire identifiée lors de l'analyse et malgré la validation par un échantillon d'enseignants, il n'est pas possible d'interpréter les données relatives au temps investi par les élèves et les enseignants pour les séquences d'activités.

Toutefois, parmi les enseignants ayant participé à des séquences d'activités, 53% des enseignants ont pris l'initiative d'organiser des activités supplémentaires dans leur classe. En lien l'une ou l'autre des séquences d'activités auxquelles ils ont participé, 50 répondants ont expliqué ce qu'ils avaient fait en classe comme activités supplémentaires. Le principal type d'activité est en **écriture** (occurrence = 15), notamment :

Avec les autres groupes de maternelle 5 ans du css, Partage de vitamines rythmiques et activités d'orthographe rapprochée. (id 347)

Livre de Noël avec les 2 classes: On doit inventer un problème auquel fait face le père Noël. On l'illustre et on écrit un texte très court sur celui-ci. Le projet a été présenter lors des 2 jours d'enseignement à distance. [...] Questionnaire pour mieux se connaître: les élèves doivent composer des questions et demander aux élèves de l'autre groupe de répondre. Par la suite, ils compilent les résultats et font des diagrammes qu'ils présentent à l'autre classe. (id 634)

Tout comme dans les activités ponctuelles, mais dans une moins grande proportion, la catégorie d'**autres projets, activités ou SAE** (occurrence = 14) a été identifiée par les enseignants qui citent comme exemple:

Tout de suite après la conférence, je me suis inscrite à l'activité sur les insectes en hiver. J'ai également convaincu mes collègues de s'y inscrire. Par la suite, j'ai commandé des chenilles sur le site de M.Papillons afin de faire vivre le cycle de vie du papillon à mes élèves. Nous avons bâti notre volière, observé quotidiennement nos chenilles qui sont maintenant dans leur chrysalide et nous attendons impatiemment de voir émerger nos papillons belles dames. (id 407)

J'ai utilisé une séquence d'enseignement sur le système solaire que j'avais déjà monté au préalable. Les élèves ont fait une recherche sur une planète et ont préparé une présentation powerpoint en collaboration afin de partager leurs découvertes. Nous avons écouté des vidéos traitant de divers astres. Nous avons parlé de révolution et de rotation afin de mieux comprendre les cycles jour/nuit et le cycle des saisons. Des démonstrations ont été faites. Le cycle lunaire a aussi été enseigné et observé de la maison. (id 206)

Enfin, des activités de **lecture** (occurrence = 10) sont également vécues dans les classes en complément aux activités ponctuelles.

3.1.3 Retombées de la participation à des activités en réseau

L'enquête a permis de documenter la perception des enseignants en lien avec plusieurs retombées potentielles de la participation des enseignants et des élèves du préscolaire et du

primaire à des activités d'ÉER. Cette section présente d'abord les retombées pour les élèves, puis celles plus spécifiques aux enseignants.

3.1.3.1 Retombées pour les élèves

Les enseignants étaient invités à évaluer plusieurs retombées potentielles pour leurs élèves en lien avec les compétences disciplinaires, les dimensions de la compétence numérique et d'autres encore.

3.1.3.1.1 Retombées liées aux compétences disciplinaires

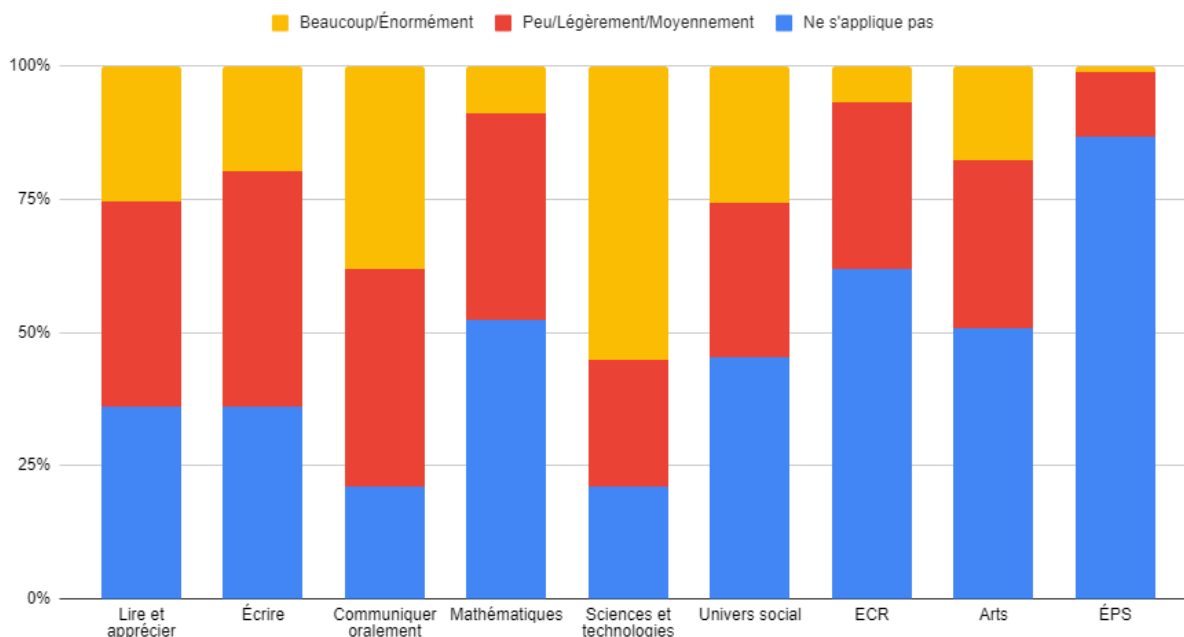
Les enseignants ayant répondu au questionnaire étaient invités à évaluer dans quelle mesure la participation aux activités en réseau a contribué au développement des compétences disciplinaires de leurs élèves. C'est en *Sciences et technologies* que les activités en réseau semblent avoir le plus d'impact alors que 55% des répondants ont indiqué que les activités en réseau avaient beaucoup ou énormément de retombées. Le domaine des langues profite moyennement des activités en réseau: « *Communiquer oralement* » (Beaucoup et Énormément = 38%), « *Lire des textes variés* » (Beaucoup et Énormément = 25%) et « *Écrire des textes variés* » (Beaucoup et Énormément = 20%).

Les activités en réseau ne semblent pas particulièrement développer les compétences en *ÉPS* alors que 87% des répondants ont indiqué que ça ne s'applique pas à cette discipline. Il faut noter qu'aucun projet s'adressant principalement à cette discipline n'a été proposé cette année. L'*ECR* (Ne s'applique pas = 62%), les *mathématiques* (Ne s'applique pas = 53%) et les *arts* (Ne s'applique pas = 51%) semblent aussi peu touchés par les activités en réseau.

L'*univers social* apparaît être un cas particulier alors que 45% des répondants ont indiqué que les activités en réseau n'avaient pas de retombées sur cette discipline en même temps que 25% répondaient qu'il y en avait beaucoup ou énormément. Il semble probable que le nombre d'activités touchant à ce domaine était restreint ou que les liens étaient indirects.

Le diagramme suivant résume les retombées sur les compétences disciplinaires des élèves :

Diagramme 6 : Retombées de la participation des élèves du primaire aux activités en réseau sur leurs compétences disciplinaires

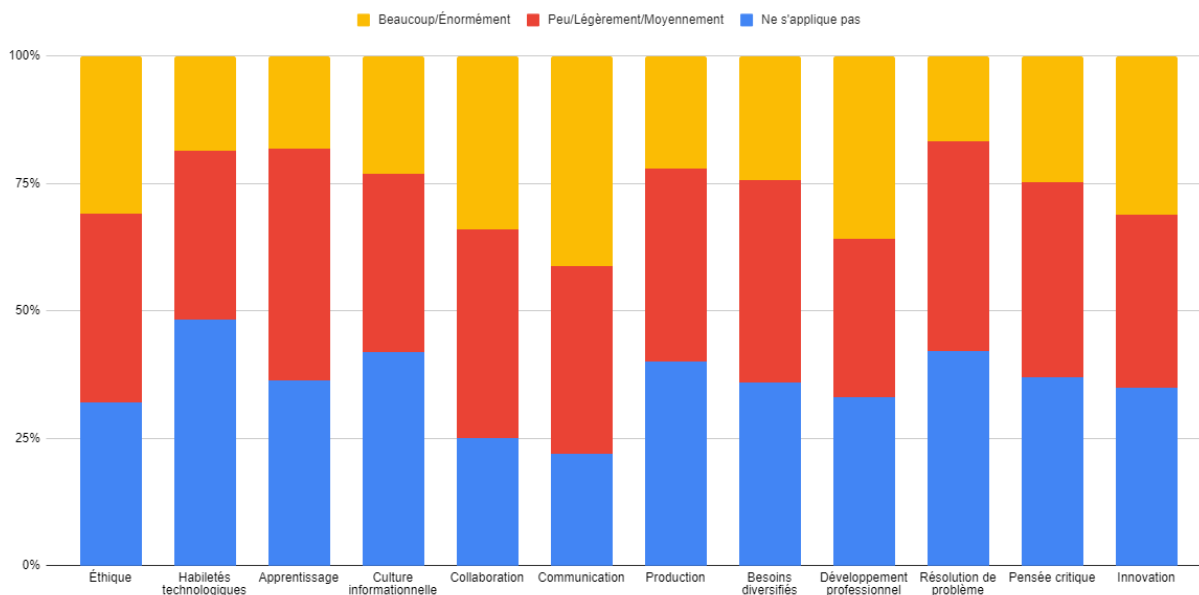


3.1.3.1.2 Retombées liées à la compétence numérique

Le développement de plusieurs dimensions de la compétence numérique semble ensuite être favorisé par les activités en réseau alors que d'autres sont peu touchées. Parmi les dimensions qui sont le plus favorisées par les activités en réseau, « *Communiquer à l'aide du numérique* » attire le plus de « Beaucoup » et de « Énormément » (41%). Quatre autres dimensions attirent plus de 30% de « Beaucoup » et de « Énormément » comme réponse: « *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation* » (36%), « *Collaborer à l'aide du numérique* » (34%), « *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique* » (32%) et « *Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique* » (31%).

Les activités en réseau ne semblent pas particulièrement participer au développement de quatre dimensions pour lesquelles au moins 40% des répondants ont répondu que ça ne s'appliquait pas et qu'il y avait peu de retombées: « *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques* » (48%), « *Résoudre une variété de problèmes avec le numérique* » (43%), « *Développer et mobiliser sa culture informationnelle* » (42%) et « *Produire du contenu à l'aide du numérique* » (40%).

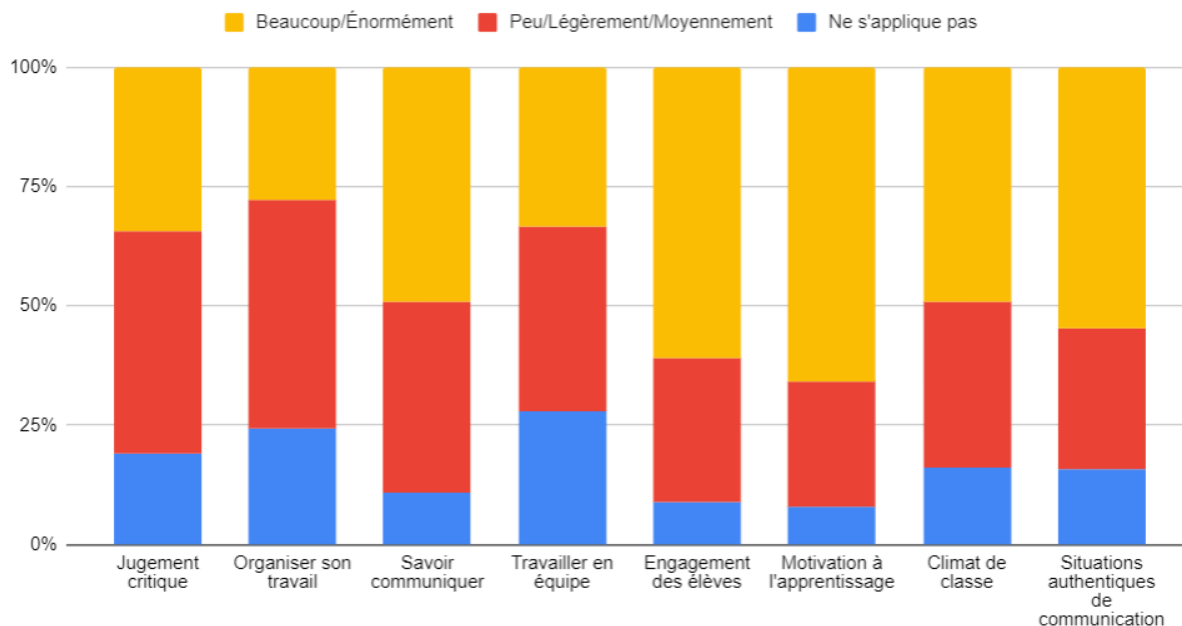
Diagramme 7 : Retombées de la participation des élèves du primaire aux activités en réseau sur leur compétence numérique



3.1.3.1.3 Autres retombées

Les activités en réseau n'ont pas que des retombées positives sur certaines compétences disciplinaires ou pour certaines dimensions de la compétence numérique. Pour une majorité de répondants, ces activités seraient motivantes en regard de l'apprentissage (66% ont choisi "Beaucoup" ou "Énormément" comme réponse) et elles favoriseraient l'engagement des élèves (61% ont choisi "Beaucoup" ou "Énormément" comme réponse). Presque la moitié des répondants (49%) ont indiqué qu'elles contribueraient beaucoup ou énormément au développement de la compétence transversale *Savoir communiquer* et à l'instauration d'un bon climat de classe.

Diagramme 8: Autres retombées de la participation des élèves du primaire aux activités en réseau



En plus des autres retombées identifiées dans le questionnaire, 132 répondants ont identifié d'autres retombées et/ou proposé des exemples concrets associés à la participation des élèves aux activités en réseau. De ce nombre, **la motivation et la fierté** (occurrence = 26) sont apparues comme les plus fréquentes. Les exemples suivants illustrent des manifestations :

L'activité a permis aux élèves de développer leur goût du dépassement intellectuel et pour l'enseignante, d'offrir un cadre d'apprentissage différent et motivant. (id 294)

J'ai constaté une augmentation de la motivation liée au sujet de l'activité, mais également une motivation scolaire plus importante. Lors de rencontres de parents d'élèves, cette activité était une activité coup de coeur pour la grande majorité des élèves de la classe. Les parents nommaient les apprentissages que leur enfant ramenait à la maison et l'envie d'aller à l'école lorsqu'ils savaient qu'une période de la journée était consacrer à la poursuite du projet. (id 703)

Cela a eu des retombées importantes au niveau de la motivation. (id 311)

Suivent de près l'enrichissement d'**éléments de culture** (occurrence = 19), qu'elle soit générale ou disciplinaire, ainsi que la présence d'**experts invités** (occurrence = 18) appuyée par les exemples suivants :

C'est un complément culturel pour les élèves. (id 132)

Les élèves choisissent des sites différents maintenant lorsqu'ils font des recherches et ils comparent, valident les informations trouvées. (id 728)

Avoir accès à des spécialistes en direct, pouvoir leur poser des questions, donc ça augmente leur sentiment de compétence et ça augmente leur variété de vocabulaire (précision, justesse). (id 572)

Ils ont la chance de s'entretenir avec des experts dans plusieurs domaines. Comme on est loin des grandes villes et que nous n'avons pas besoin de nous déplacer les experts viennent enrichir l'enseignement. (id 627)

On a eu des informations vraies et claires sur des sujets pour lesquels je n'avais pas les connaissances et je ne pouvais pas vraiment trouver des réponses. L'intervenante était vraiment qualifiée et j'ai apprécié! (id 8)

Dans une même proportion, les répondants mentionnent le **contact avec d'autres classes** pour le partage de connaissances (occurrence = 18) ainsi que l'**enrichissement** suite à la participation à des activités en réseau (occurrence = 18). Ces exemples démontrent l'apport pour les jeunes:

Suite aux activités, les élèves ont eu des questionnements et ont effectué des recherches. (id 693)

Vivant dans un contexte d'école virtuelle depuis septembre, ces activités ont apporté une plus value aux activités de tous les jours, un peu comme si on avait eu un invité en classe. Dans ce contexte encore plus particulier, je trouve bien plaisant d'avoir découvert les activités en réseau, que je ne connaissais pas. Cela a été attrayant pour les enfants et ils sont toujours très contents de recevoir des invités ou des activités qui sortent de l'ordinaire. (id 303)

Collaboration entre des groupes d'âges variés (1re à la 6e année). (id 481)

Enfin, parmi les autres retombées plus fréquemment nommées, les répondants mentionnent l'**ouverture sur le monde** (occurrence = 12) par ce type d'exemples :

Ouverture aux autres et à d'autres milieux ou réalités. (id 480)

Ouverture sur le monde: Venant d'un petit village, il est toujours intéressant de sortir une carte du québec et de montrer aux enfants d'où proviennent les élèves des autres classes. Comparer avec eux les similarités et les différences. (id 396)

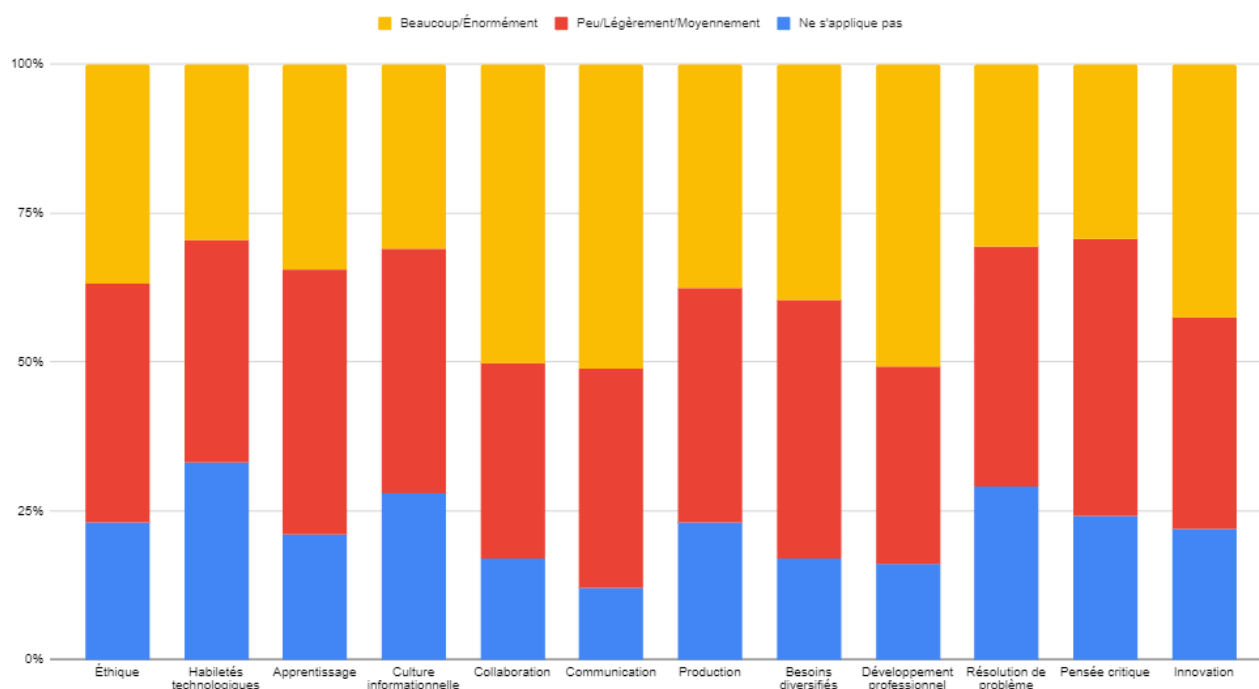
3.1.3.2 Retombées pour les enseignants

Les enseignants étaient ensuite invités à évaluer plusieurs retombées potentielles pour eux-mêmes. Cette fois les questions touchaient les dimensions de la compétence numérique et d'autres aspects importants pour un enseignant.

3.1.3.2.1 Retombées liées à la compétence numérique

Une part importante des répondants pensent que de participer à des activités en réseau avec leurs élèves a eu beaucoup ou énormément de retombées pour eux sur le développement de cinq des douze dimensions de la compétence numérique soit: « Communiquer à l'aide du numérique » (51%), « Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique » (51%), « Collaborer à l'aide du numérique » (50%), « Innover et faire preuve de créativité avec le numérique » (43%) et « Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés » (40%). Les participants semblent déchirés en regard de la dimension « Développer et mobiliser ses habiletés technologiques » alors que 33% déclarent qu'il n'y a pas de retombées pour eux relativement à cette dimension et que 29% indiquent qu'il y a beaucoup ou énormément de retombées.

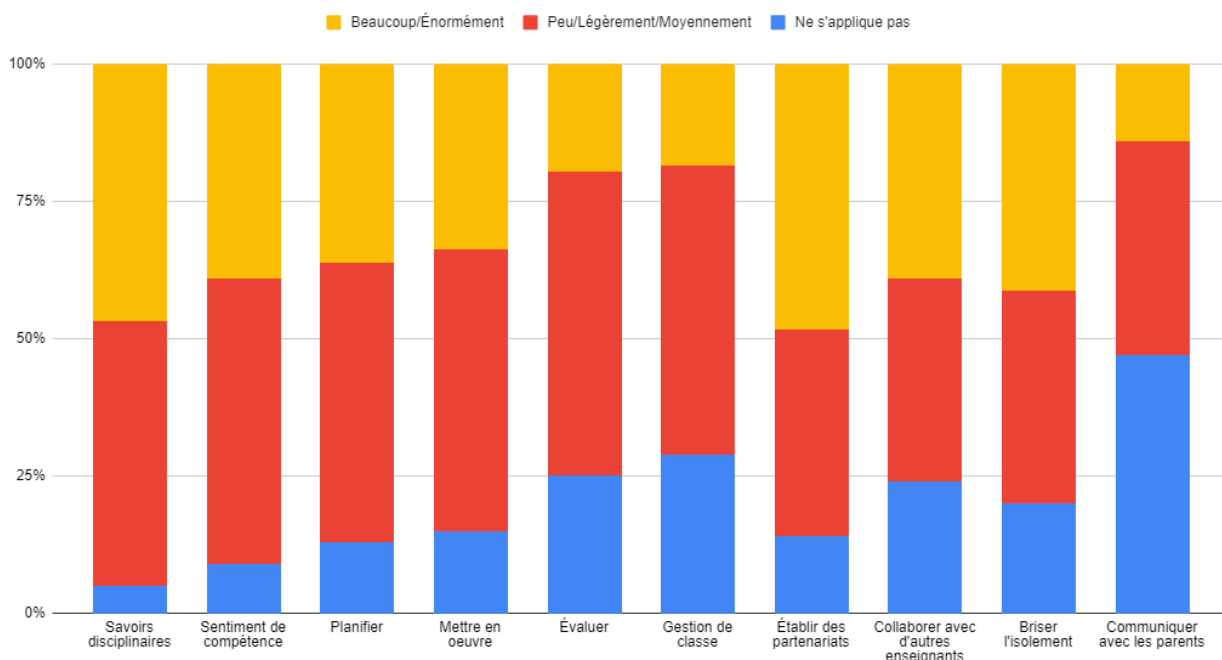
Diagramme 9 : Retombées de la participation des enseignants du primaire aux activités en réseau avec leurs élèves sur leur compétence numérique



3.1.3.2.2 Autres retombées

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire indiquent que la participation à des activités en réseau a aussi beaucoup ou énormément contribué à l'amélioration de leurs savoirs disciplinaires (47%), au développement de partenariats ou de collaborations avec des acteurs scolaires ou extrascolaires (48%) et à briser leur isolement (41%). À l'opposé, presque la moitié (47%) des répondants ont affirmé que ces activités en réseau n'ont pas contribué à améliorer la communication avec les parents de leur classe.

Diagramme 10 : Autres retombées de la participation des enseignants du primaire aux activités en réseau avec leurs élèves



3.1.4 Perception de l'offre d'ÉER

La majorité des enseignants qui se sont exprimés (77%) déclarent préférer qu'il y ait un équilibre entre les activités en réseau disciplinaires et les activités interdisciplinaires. La majorité d'entre eux ne se sent malheureusement pas capable de se prononcer lorsqu'on leur demande de se prononcer quant à l'offre d'activités par discipline (est-elle insuffisante, suffisante ou trop importante?). Il en va de même pour l'appréciation du nombre d'activités proposées par l'ÉER pour leur niveau scolaire ainsi que le nombre de thématiques abordées par les activités offertes. La majorité évalue cependant que les activités offertes par ÉER concordent très bien ou même d'excellente façon avec leurs besoins pédagogiques (48%), le PFEQ et la PDA (43%) et le cadre de référence de la compétence numérique (41%).

3.2 Participation des enseignants et des classes du secondaire

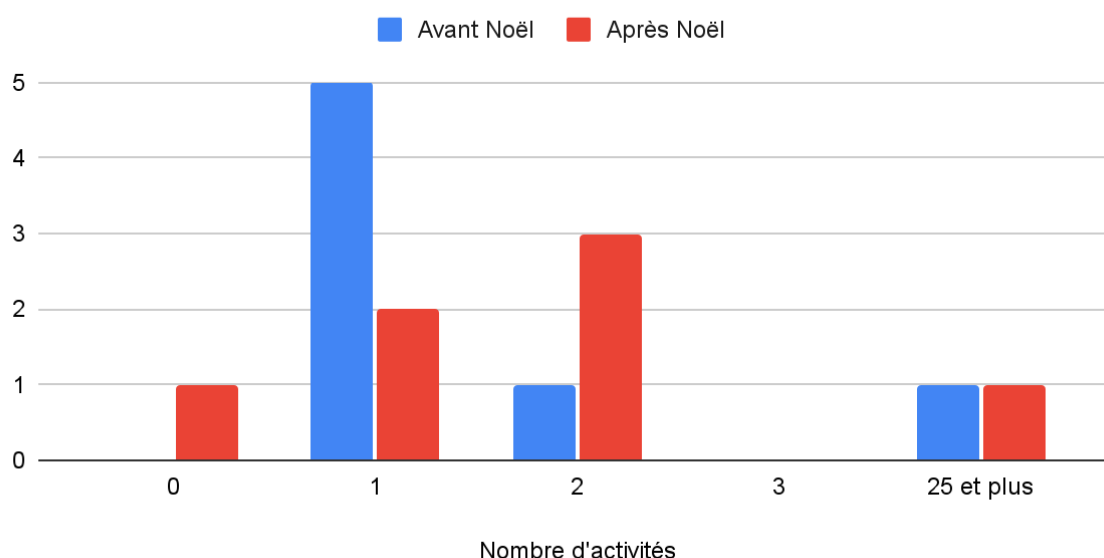
La taille de l'échantillon d'enseignants du secondaire ayant répondu au questionnaire est réduite. Il est donc difficile de généraliser quoi que ce soit à partir de ces données et une mise en garde semble nécessaire à ce sujet. La portée de ces résultats est limitée et il faut les interpréter avec précaution.

3.2.1 Activités ponctuelles

3.2.1.1 Évolution de la participation

Seulement 29% de nos répondants du secondaire ont participé à une activité ponctuelle. Le diagramme 6 montre que la participation après Noël est plus variée. Au moins une personne n'a participé à aucune activité ponctuelle, seulement deux ont participé à une seule activité et trois ont participé à trois activités. Un enseignant en adaptation scolaire a déclaré avoir participé à un très grand nombre d'activités. Ce nombre est possible en théorie, mais difficile à comprendre tellement il est plus gros que celui rapporté par les autres enseignants. Ce cas particulier mériterait probablement une attention particulière et plus approfondie que ce qui est possible avec un questionnaire. Un test T pour échantillons appariés montre que cette différence n'est pas significative sur le plan statistique ($t(6)=-1,019$, $p=0,348$), même si les résultats sont clairement influencés par le cas particulier identifié plus haut. La moyenne avant Noël est de 4,57 ($ÉT=9,016$, IC à 95%=[0-12,91]) activités par répondant alors qu'elle se situe à 13,29 ($ÉT=31,632$, IC à 95%=[0-42,54]) activités par répondants après Noël. Le fait de retirer le cas particulier rencontré n'affecte pas significativement le résultat du test.

Diagramme 11 : Évolution de la participation aux activités ponctuelles avant et après Noël au secondaire



Des enseignants (n=8) précisent que ce qui a contribué à faire évoluer leur participation concerne principalement la connaissance de l'ÉER et son offre. Également, le type d'activités et le fait qu'elles étaient adaptées à leur cycle:

L'offre de services est assez limitée ou inconnue des enseignants (id 477)

Nous avons découvert les activités en virtuel et plusieurs s'adaptaient à mes élèves et donc ma collègue et moi les avons mises à profit davantage pour guider, illustrer et aider les élèves. (id 544)

3.2.1.2 Temps investi dans l'activité et activités supplémentaires

Le nombre de participants du secondaire étant réduit, il est difficile de définir une tendance. Malgré cela, il semble se dégager que, sans leurs élèves, les enseignants investissent plus de temps à préparer le prolongement qu'à planifier l'activité pré-visioconférence comme le montre le tableau suivant. Pourtant, aucun enseignant du secondaire n'a indiqué avoir organisé des activités supplémentaires en lien avec une activité ponctuelle.

Tableau 6 : Temps investi par les enseignants du secondaire, sans les élèves, en préparation de l'activité et du prolongement

	Préparation de l'activité pré-visioconférence sans les élèves	Préparation du prolongement (post-visioconférence) sans les élèves
	% des répondants	% des répondants
0 à 15 minutes	17%	-
16 à 30 minutes	50%	33%
31 à 45 minutes	-	17%
46 à 60 minutes	-	33%
61 minutes et plus	33%	17%

La tendance qui semble se dégager est inverse lorsque les enseignants du secondaire sont avec leurs élèves alors qu'ils consacrent un peu plus de temps à vivre l'activité pré-visioconférence avec leurs élèves qu'à vivre l'activité de prolongement.

Tableau 7 : Temps investi par les enseignants du secondaire, avec les élèves, pour vivre l'activité de préparation et de prolongement

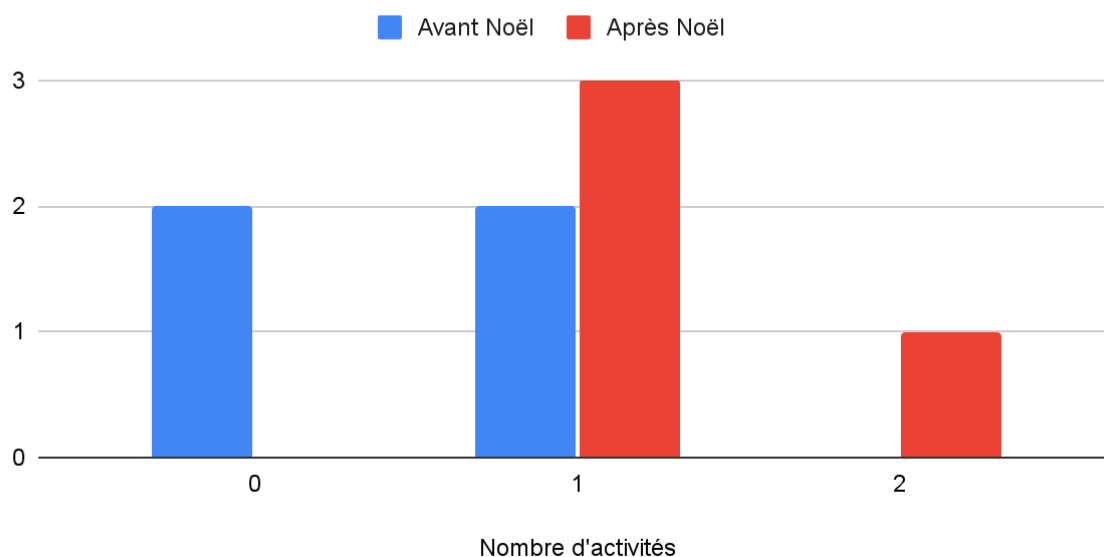
	Vivre l'activité pré-visioconférence avec les élèves	Vivre l'activité de prolongement (post-visioconférence) avec les élèves
	% des répondants	% des répondants
0 à 15 minutes	20%	50%
16 à 30 minutes	40%	25%
31 à 45 minutes	-	25%
46 à 60 minutes	-	-
61 minutes et plus	40%	-

3.2.2 Séquences d'activités

3.2.2.1 Évolution de la participation

Quatre enseignants du secondaire (17%) ont participé à des séquences d'activités parmi notre échantillon de 24. Pour ce type d'activité, la participation semble avoir augmenté après Noël comme le montre le diagramme 7.

Diagramme 12 : Évolution de la participation aux séquences d'activités avant et après Noël au secondaire



Des enseignants mentionnent que l'évolution de la participation aux séquences d'activités en réseau s'explique principalement par le type d'activités et l'horaire (n=3), par exemple :

Les zooms ont été difficiles après Noël à cause du Covid, des cours en présentiel 1 jour 2. Je devais me contenter des liens sur youtube. Pour l'autre projet empreinte lumineuse, ça bien été, tout s'est déroulé à l'école, j'avais un groupe de sec 2 qui était toujours à l'école donc plus facile pour les planifications des visioconférences. (id 554)

3.2.2.2 Temps moyen investi dans chaque séquence d'activités

À la suite d'une erreur du questionnaire identifiée lors de l'analyse et malgré la validation par un échantillon d'enseignants, il n'est pas possible d'interpréter les données relatives au temps investi par les élèves et les enseignants pour les séquences d'activités. Notons tout de même que seul un enseignant a déclaré avoir fait une activité supplémentaire.

3.2.3 Retombées de la participation à des activités en réseau

L'enquête a permis de documenter la perception des enseignants en lien avec plusieurs retombées potentielles de la participation des enseignants et des élèves du secondaire à des activités d'ÉER. Cette section présente d'abord les retombées pour les élèves, puis celles plus spécifiques aux enseignants.

2.2.3.1 Retombées pour les élèves

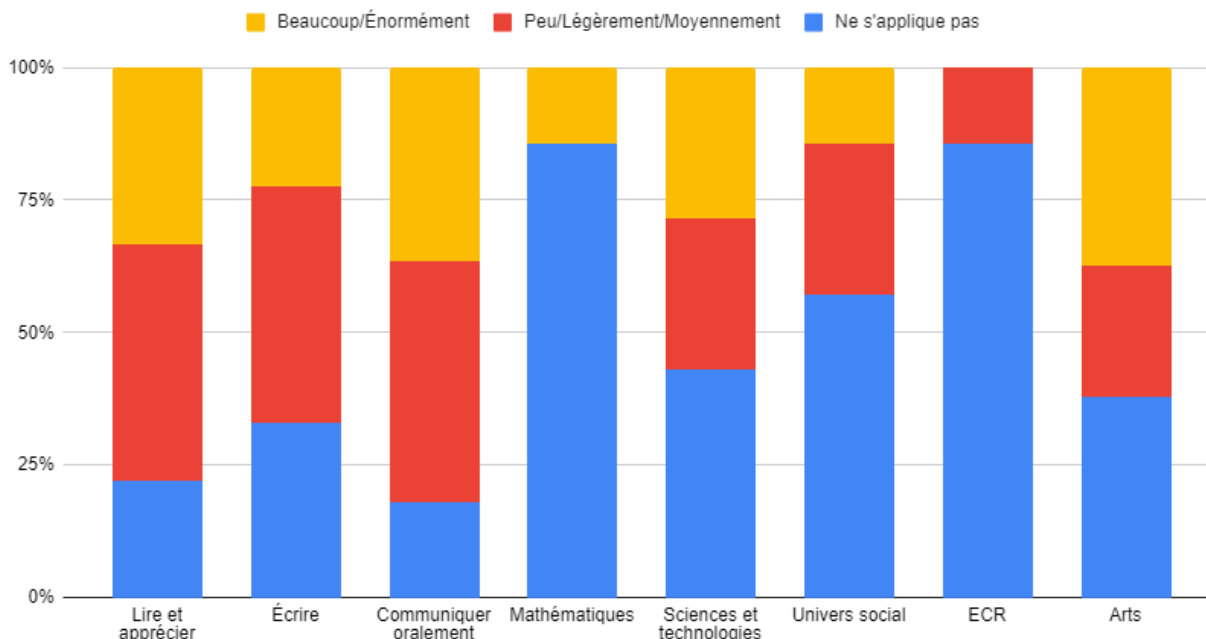
Les enseignants étaient invités à évaluer plusieurs retombées potentielles pour leurs élèves en lien avec les compétences disciplinaires, les dimensions de la compétence numérique et d'autres encore.

3.2.3.1.1 Retombées liées aux compétences disciplinaires

Les enseignants du secondaire estiment majoritairement que de participer à une activité en réseau avec leurs étudiants contribue beaucoup ou énormément au développement des compétences disciplinaires « *Lire des textes variés* » (33%), « *Communiquer oralement* » (36%) et celles en *Arts* (38%) par les étudiants. La majorité d'entre eux pensent ensuite que ça n'a pas contribué au développement des compétences disciplinaires en *mathématiques* (86%), en *univers social* (57%) et en *ECR* (86%). Ces résultats sont plus difficiles à interpréter compte tenu de l'expertise disciplinaire spécifique des enseignants du secondaire.

Fait intéressant, alors que plusieurs enseignants ont choisi de ne pas répondre à toutes les questions, un nombre plus important a décidé de répondre en lien avec la *communication orale* (11 répondants) et les *sciences et technologies* (14 répondants). À titre informatif, cette section a attiré en moyenne 9 répondants. Outre ce qui a déjà été précisé plus haut dans le paragraphe précédent, seulement 18% des répondants ont déclaré que de participer à une activité en réseau ne permettait pas de développer la compétence en communication orale et 40% que ça le permettait peu ou moyennement. Les répondants sont donc nombreux à penser qu'il y a une retombée en ce sens, mais partagés quant à son importance. Les répondants sont aussi partagés en ce qui a trait aux sciences et technologies, 43% jugent que ça ne contribue pas alors que 43% pensent que ça contribue moyennement ou beaucoup au développement des compétences dans cette discipline.

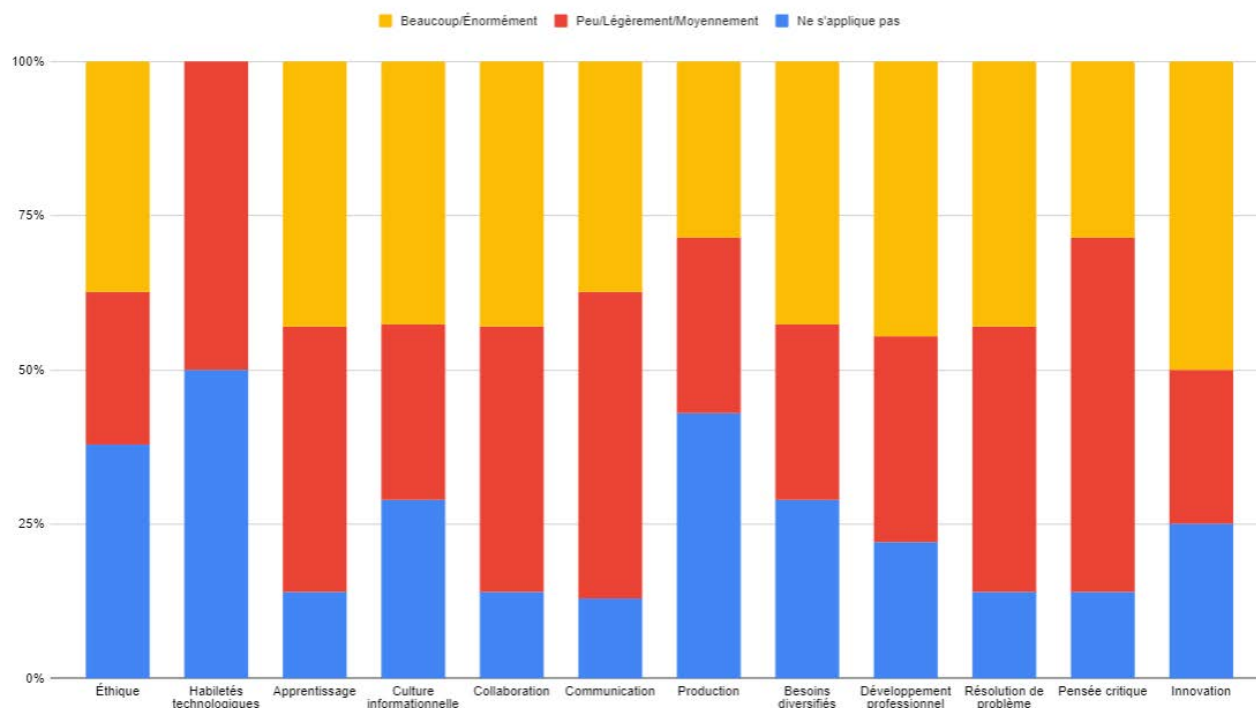
Diagramme 13 : Retombées de la participation des élèves du secondaire aux activités en réseau sur leurs compétences disciplinaires



3.2.3.1.2 Retombées liées à la compétence numérique

Une majorité d'enseignants du secondaire pensent que de participer à une activité en réseau a contribué beaucoup ou énormément au développement de sept dimensions de la compétence numérique: « *Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage* » (43%), « *Développer et mobiliser sa culture informationnelle* » (43%), « *Collaborer à l'aide du numérique* » (43%), « *Mettre à profit le numérique pour répondre à des besoins diversifiés* » (43%), « *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique* » (44%), « *Résoudre une variété de problèmes avec le numérique* » (43%) et « *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique* » (50%).

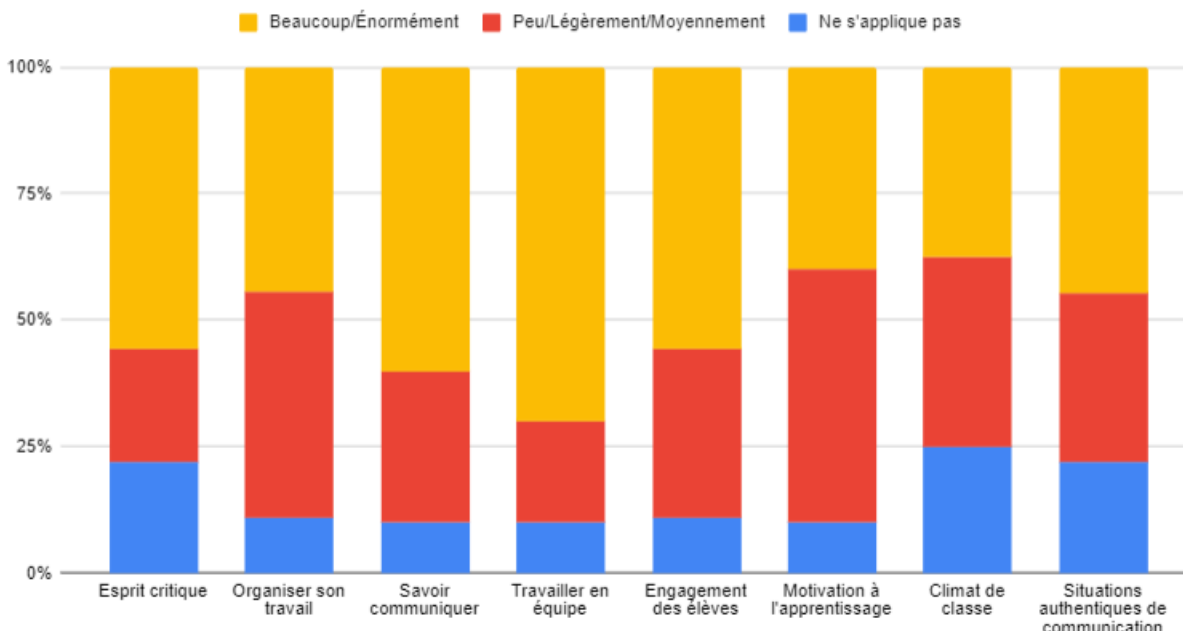
Diagramme 14 : Retombées de la participation des élèves du secondaire aux activités en réseau sur leur compétence numérique



3.2.3.1.3 Autres retombées

Les activités en réseau au secondaire n'ont pas que des retombées positives sur certaines compétences disciplinaires ou pour certaines dimensions de la compétence numérique. Il semble en effet que de participer à des activités en réseau contribuerait au développement de plusieurs autres aspects pour les élèves. Ainsi, une forte majorité des répondants indique que ces activités ont contribué beaucoup ou énormément au développement d'autres compétences comme « Travailler en équipe » (70%), « Savoir communiquer » (60%), « Exercer son jugement critique » (56%) et « Se donner des méthodes de travail efficaces » (44%) pour les élèves. Ces activités contribueraient aussi beaucoup ou énormément à offrir des situations authentiques de communication (44%) et à améliorer l'engagement des élèves (56%), la motivation à apprendre (40%) et le climat de la classe (38%).

Diagramme 15 : Autres retombées de la participation des élèves du secondaire aux activités en réseau



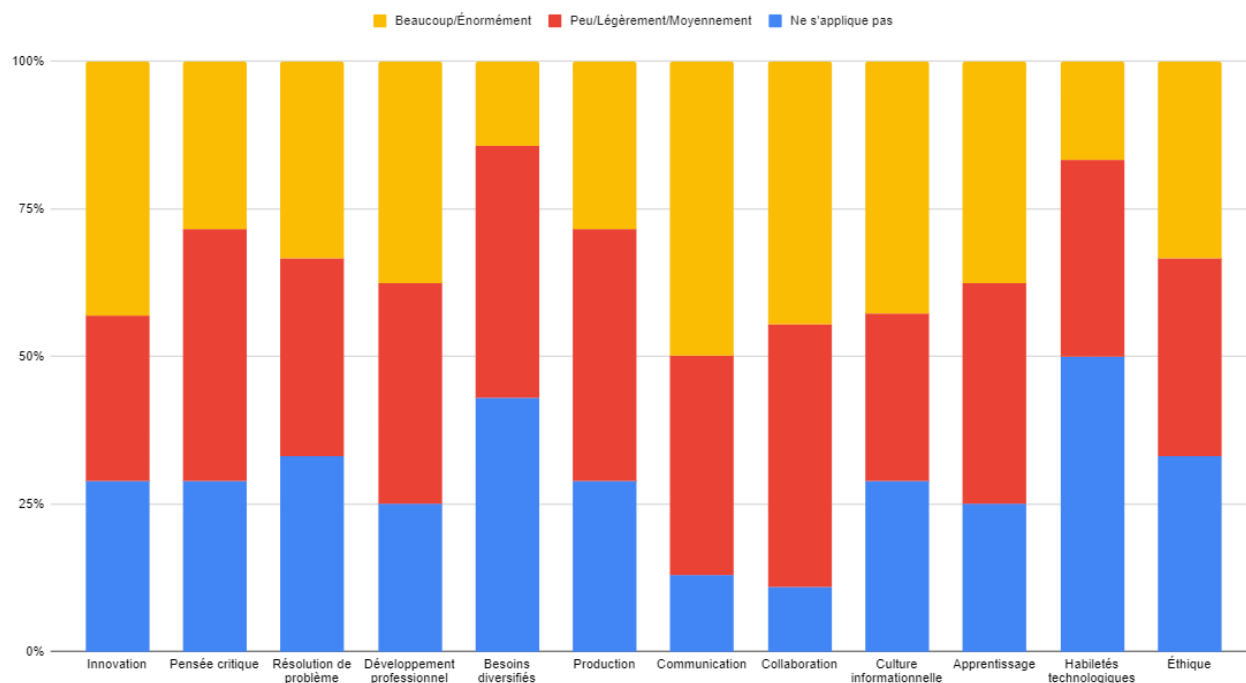
Également, des enseignants (n = 5) mentionnent d'autres retombées ou des exemples concrets de retombées associées à la participation des élèves aux activités en réseau tels l'engagement et la motivation des élèves, l'interaction avec d'autres élèves et la proposition d'activités signifiantes (ancrée dans la vraie vie) par les citations suivantes :

Les élèves se sentaient impliqués, ils voulaient s'investir et trouver de bonnes idées à présenter lors des visioconférences et cela même s'il s'agissait d'un groupe en difficulté. Pour mes élèves de sec 4, ils étaient soucieux de l'environnement et étaient emballés de vivre cette expérience sur le terrain, c'était significatif à leurs yeux. Quand les données étaient analysées, ils me demandaient si j'avais eu des nouvelles, ils voulaient savoir le résultat de leur expérimentation. Quand ils ont réalisé l'étendue de l'échantillonnage, ils avaient les yeux ronds. C'était beau à voir. (id 554)

Étant donné que nous sommes une petite école, c'est toujours stimulant de participer à un projet qui est réalisé en simultanée avec d'autres jeunes de leur âge. De plus, pour moi c'est stimulant de collaborer avec des collègues qui sont spécialisées en arts, puisque je suis une enseignante en adaptation scolaire et sociale. (id 648)

Les élèves ont développé leur apprentissage davantage en travail numérique car leur concentration était plus axée sur ce qu'ils faisaient que lorsqu'ils sont en enseignement magistral. (id 544)

Diagramme 16 : Retombées de la participation des enseignants du secondaires aux activités en réseau avec leurs élèves sur leur compétence numérique



3.2.3.2 Retombées pour les enseignants

Les enseignants étaient ensuite invités à évaluer plusieurs retombées potentielles pour eux-mêmes. Cette fois les questions touchaient les dimensions de la compétence numérique et d'autres aspects importants pour un enseignant.

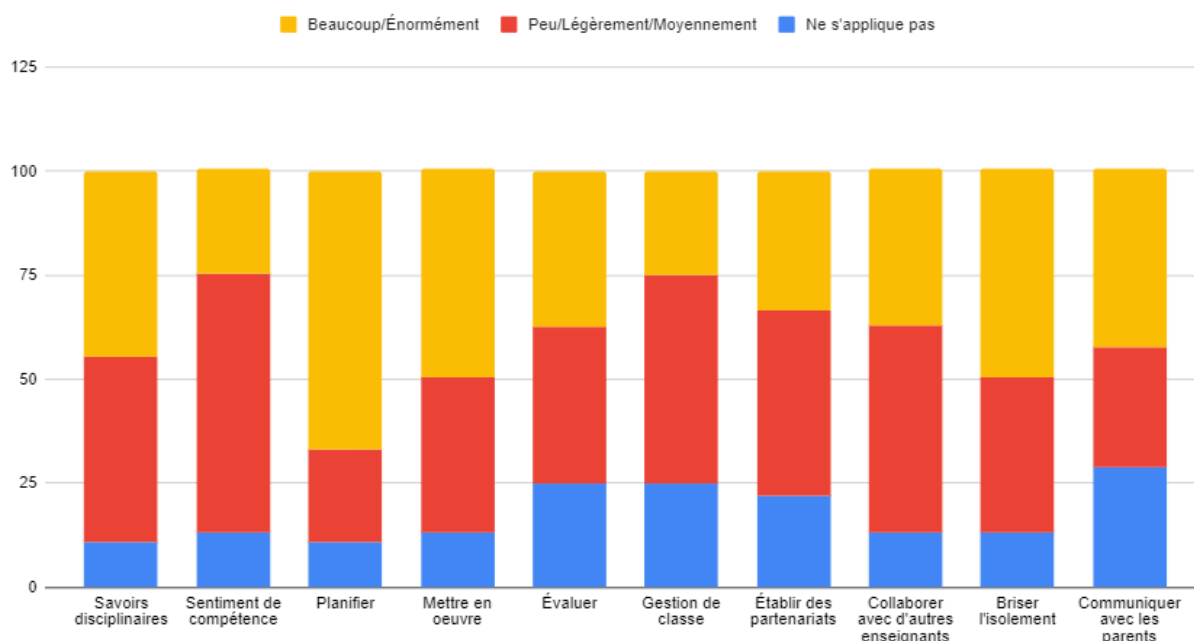
3.2.3.2.1 Retombées liées à la compétence numérique

On a demandé aux enseignants dans quelle mesure leur participation à des activités en réseau avec leurs élèves avait eu des retombées sur le développement des dimensions de leur compétence numérique personnelle. Ils pensent que ces activités les aident beaucoup ou énormément à développer les dimensions « *Communiquer à l'aide du numérique* » (50%), « *Collaborer à l'aide du numérique* » (44%), « *Développer et mobiliser sa culture informationnelle* » (43%) et « *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique* » (43%).

3.2.3.2.2 Autres retombées

Outre certaines dimensions de leur compétence numérique, il ressort que de participer à des activités en réseau avec leurs élèves a beaucoup ou énormément contribué à améliorer leur compétence à « *Planifier des activités de situation d'enseignement et d'apprentissage* » (67%) ainsi que leur compétence à « *Mettre en œuvre des activités de situation d'enseignement et d'apprentissage* » (50%). Cela a aussi contribué beaucoup ou énormément à briser leur isolement (50%), à améliorer leurs savoirs disciplinaires (44%) et à améliorer la communication avec les parents de leurs classes (43%).

Diagramme 17 : Autres retombées de la participation des enseignants aux activités en réseau avec leurs élèves



3.2.4 Perception de l'offre d'ÉER

La majorité des enseignants du secondaire qui se sont prononcés préfèrent qu'il y ait un équilibre (57%) entre les activités en réseau disciplinaires et interdisciplinaires alors que 36% préfèrent les activités en réseau disciplinaires. Les enseignants éprouvent de la difficulté à se prononcer lorsqu'on leur demande d'évaluer l'offre d'activités par discipline (est-elle insuffisante, suffisante ou trop importante?). Il en va de même pour l'appréciation du nombre d'activités proposées par l'ÉER pour leur niveau scolaire ainsi que le nombre de thématiques abordées par les activités offertes. La majorité évalue cependant que les activités offertes par ÉER concordent très bien ou même d'excellente façon avec leurs besoins pédagogiques (69%) et le cadre de référence de la compétence numérique (55%). Un pourcentage important d'enseignants (55%) n'étaient cependant pas en mesure de se prononcer quant à la concordance entre les activités en réseau offertes et le PFEQ/PDA.

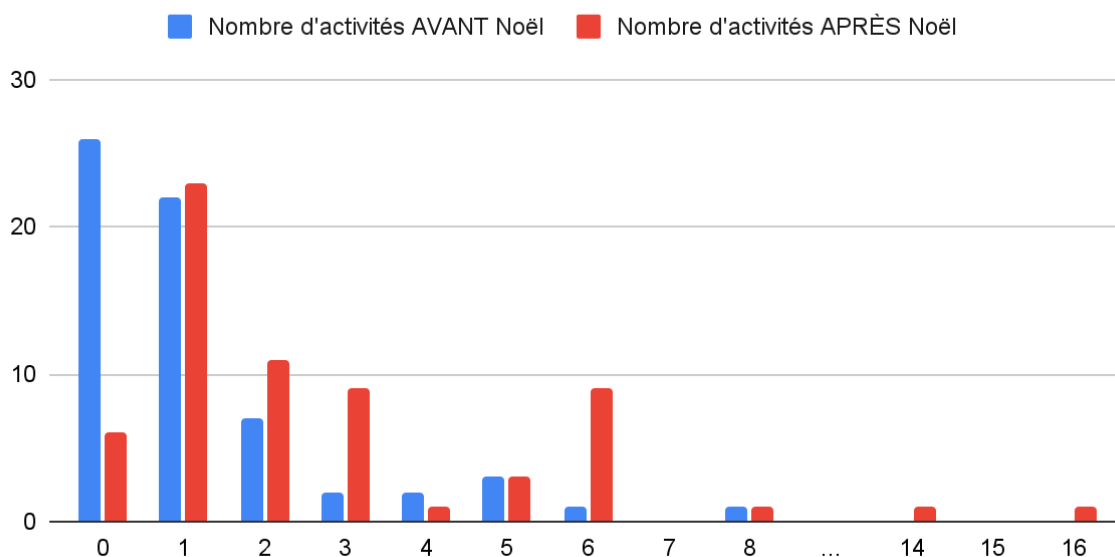
4. Participation à des activités de développement professionnel

L'ÉER propose différentes activités de développement professionnel : FormaPROFS, Communautés de pratiques sur différentes thématiques, présentation de l'ÉER dans les milieux scolaires, Session de transfert, etc. Cette section concerne simultanément les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire et présente les résultats de l'enquête en lien avec leur participation à ce type d'activité durant l'année scolaire 2020 et 2021.

4.1 Fréquence et évolution de la participation

Seulement 18% des répondants mentionnent avoir participé à des activités de développement professionnel offertes par l'ÉER en 2020-2021. Le diagramme 18 montre l'évolution du nombre d'activités auxquelles les enseignants ont participé. Un test T pour échantillons appariés permet de vérifier si cette différence est significative sur le plan statistique. La moyenne observée avant Noël est de 1,25 ($\text{ÉT} = 1,733$, $\text{IC à } 95\% = [0,80-1,70]$) activités par répondant alors qu'elle se situe à 2,93 ($\text{ÉT} = 3,052$, $\text{IC à } 95\% = [2,14-3,72]$) activités par répondant après Noël. Ce test montre que la moyenne d'activités après Noël est statistiquement supérieure à celle d'avant Noël ($t(59) = -5,158$, $p < 0,001$). L'effet observé ($d = 0,70$) est d'ailleurs important.

Diagramme 18 : Évolution de la participation des enseignants aux activités de développement professionnel avant et après



Les enseignants ($n=59$) expliquent cette évolution par différents motifs. Au niveau de l'augmentation de la participation, les principaux sont de **connaître la programmation de l'ÉER**

(occurrence = 11), le **type d'activités** (occurrence = 6) ou la **connaissance de l'ÉER** (occurrence = 5). Les répondants citent les exemples suivants :

Je ne m'y étais pas attardée avant par manque de connaissances sur l'offre de ce genre d'activités. (id 588)

J'ai découvert ses activités à l'hiver. (id 639)

augmenté, les perturbations de la pandémie ne m'ont pas laissé suffisamment de temps pour participer avant décembre. (id 404)

Bien qu'une augmentation de la participation à des activités de développement professionnel soit révélée par le sondage, plusieurs enseignants (occurrence=20) identifient le **manque de temps** comme le principal facteur qui explique la diminution.

Le manque de temps pour participer aux formations et pour explorer les activités. Je compte regarder ça pendant l'été et j'espère que le contenu sera encore disponible. (id 143)

Je tente d'ajouter à mon horaire ce type d'activités, mais il est difficile pour moi d'en prendre plus. (id 727)

4.2 Retombées de la participation

Les enseignants étaient invités à évaluer plusieurs retombées potentielles des activités de formation professionnelle pour eux-mêmes. Cette fois les questions touchaient les dimensions de la compétence numérique et d'autres aspects importants pour un enseignant.

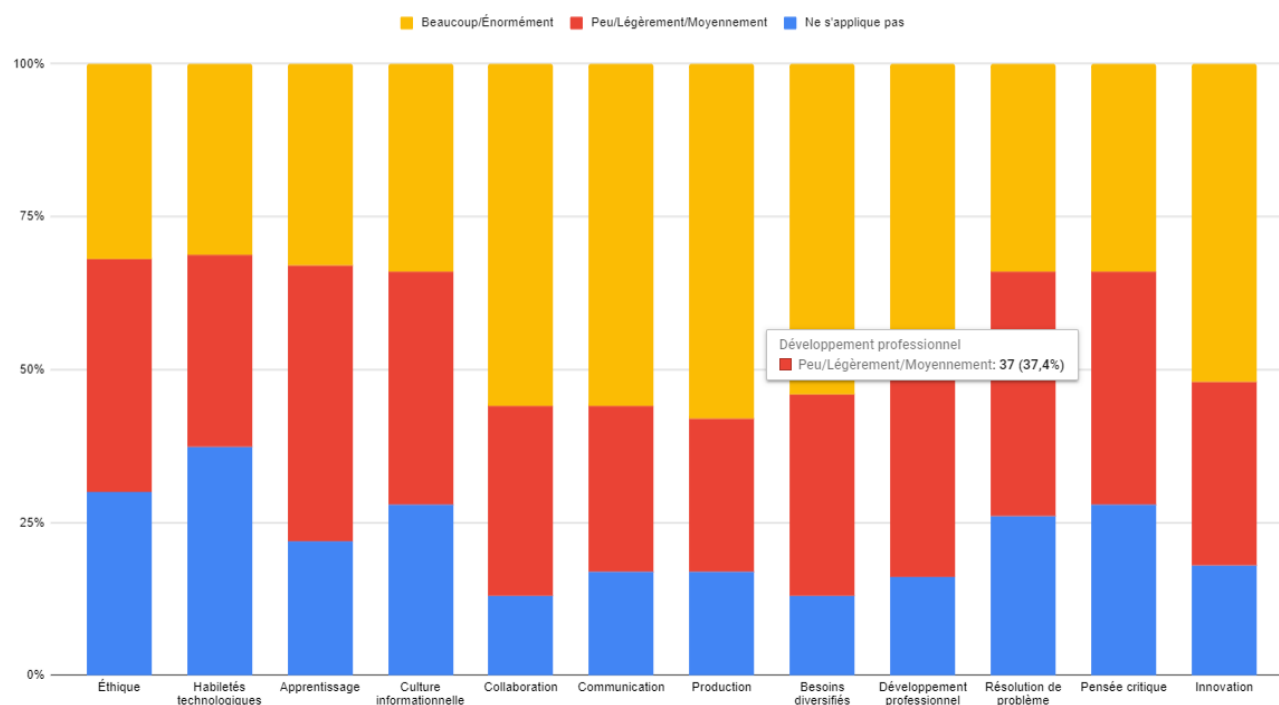
4.2.1 En lien avec la compétence numérique

Au niveau de la compétence numérique, 58% des répondants soutiennent que leur participation à des activités de développement professionnel (DP) en réseau leur a permis de développer « Beaucoup » ou « Énormément » la dimension « *Produire du contenu à l'aide du numérique* ». Les dimensions « *Collaborer à l'aide du numérique* » ainsi que « *Communiquer à l'aide du numérique* » sont identifiées par 56% des répondants pour être développées « Beaucoup » ou « Énormément » par des activités de DP en réseau. Ce type d'activité leur permet de développer « Beaucoup » ou « Énormément » les dimensions « *Mettre à profit le numérique pour répondre à des besoins diversifiés* » (54%) de même que « *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique* » (52%).

Du point de vue des répondants, les activités de DP en réseau permettent peu et moyennement le développement des dimensions « *Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage* » (45%), « *Résoudre une variété de problèmes avec le numérique* » (40%) ainsi que « *Développer*

et mobiliser sa culture informationnelle » (38%). Les enseignants considèrent dans une proportion de 37% que la dimension « Développer et mobiliser ses habiletés technologiques » ne s'applique pas aux activités de DP.

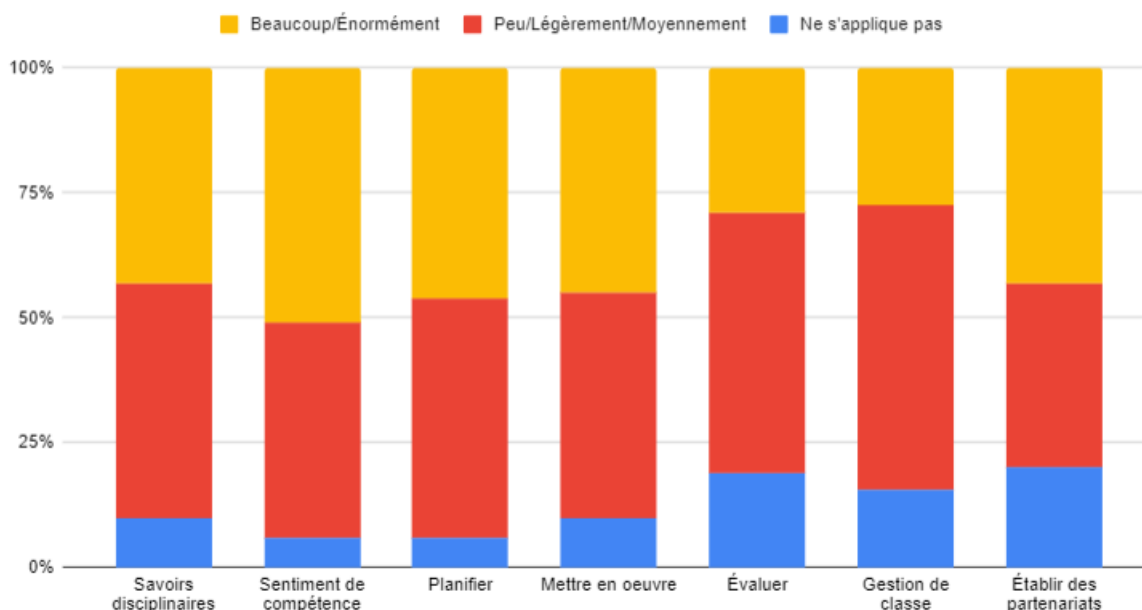
Diagramme 19 : Retombées de la participation des enseignants aux activités de développement professionnel sur leur compétence numérique



4.3.2 Autres retombées

Les répondants identifient d'autres retombées de leur participation à des activités de développement professionnel en réseau. Parmi les plus populaires, le sentiment de compétence à enseigner des disciplines est identifié par 51% des répondants, suivi du soutien à la planification par 46%. Également, la mise en œuvre d'une activité en classe est choisie par 45% des répondants.

Diagramme 20 : Autres retombées de la participation des enseignants aux activités de développement professionnel en réseau



Les enseignants (n = 28) identifient d'autres retombées de leur participation aux activités de développement professionnel en réseau. La principale est l'augmentation de leur **sentiment d'efficacité personnelle et de l'autonomie** (occurrence = 10), tels :

L'ÉER c'est aussi ça, nous permettre de prendre confiance en nos capacités. (id 317)

Me donner confiance en moi pour essayer de nouveaux programmes, du nouveau matériel technologique... (id 356)

Me rendre autonome dans la gestion de l'outil Smart, je peux créer mes devoirs et mes exercices. M'ont fait découvrir le réseau ÉER et développer mes compétences. Ça me procure de la confiance et de l'enthousiasme! (id 357)

Également, ils mentionnent que leur participation leur permet une **meilleure utilisation d'outils numériques** (occurrence = 6):

Grâce à la Forma-prof que j'ai suivie, j'ai commencé à utiliser mon smart notebook plus efficacement. Merci (id 405)

Utilisation concrète de Book Creator pour créer des livres en collaboration avec mes élèves. Utilisation régulière du Padlet et de smartnotebook (id 160)

Enfin, des répondants (occurrence = 5) se sentent **mieux outillés pour l'enseignement de contenus du programme** :

J'ai participé cette année à la création d'un projet multidisciplinaire Musique et Sciences, Je n'aurais jamais cru qu'on aurait été capable d'aller aussi loin autant au niveau de la science qu'au niveau de la musique. Et je n'avais jamais fait de dessins techniques en 11 ans d'enseignement au primaire. Et là, c'est la découverte d'un monde pour moi. Je n'aurais jamais non plus enseigné l'astronomie. Mais maintenant, je me sens assez outillé (id 317)

J'ai assisté à une séance d'information sur les compétences informationnelles pour le 2e et le 3e cycle, même si je connaissais déjà le travail fait par les bibliothécaires, cela m'a permis de revoir le contenu et de faire des liens avec ce que je fais en classe et ce qui est à développer davantage. (id 727)

Un enseignant du secondaire mentionne que sa participation à des activités de développement professionnel en réseau a facilité son réseautage:

Le partage avec des collègues en art est pour moi très satisfaisant! (id 648)

5. Activités locales de l'ÉER

Outre les activités offertes par l'équipe ÉER, des initiatives d'activités locales en réseau sont parfois mises en place dans les centres de services scolaires.

5.1 Fréquence et type d'activités locales

Nous avons questionné les enseignants pour savoir si des activités en réseau étaient organisées localement, à l'intérieur de leur CSS. Des 141 enseignants ayant répondu à cette question, 30% mentionnent que des activités locales ont eu lieu dans leur CSS. De ce nombre, 31% proviennent de petites écoles. À la base de plusieurs des initiatives locales, **le réseautage** entre enseignants(tes), et réseautage entre enseignants(tes) et CP ou autres professionnels est identifié comme la principale initiative locale. Le réseautage est nommé comme suit: collaborer, développer et planifier des projets ensemble, partage de pratiques, mise en œuvre d'activités entre les classes des enseignantes réseautées.

Dans les exemples nommés, le rôle du CP (ou professionnel) est d'être un facilitateur (coordonnateur) des projets (chargé de projet).

J'ai organisé à ce que je puisse collaborer avec 3 autres enseignants de 5e-6e année de petites écoles défavorisées. On a fait du partage de bonnes pratiques. C'était très riche puisque nous n'avons pas de collègues au 3e cycle pour échanger. Aussi, avec nos élèves, on a organisé de la correspondance entre les élèves. Tout d'abord, il y avait la correspondance papier. Ensuite par courriel! Finalement, avec vidéo! J'ai aussi organisé des ateliers par vidéoconférence avec un joueur du Phoenix (LHJMQ). (id 398)

Presque la totalité des activités auxquelles je participe sont entre des enseignantes de maternelle 4 ans de mon CSS. Nous nous rencontrons chaque semaine pour faire divers projets avec nos élèves. (id 594)

Nous avons des rencontres entre membres CSS durant l'année pour partager, créer et réseauter des activités en réseau. Nous avons annuellement de belles activités qui se vivent entre profs d'école éloignées et même entre profs d'une même école de façon numérique. C'est vraiment chouette cette façon de faire : combiner des activités inter membres de notre CSS et celles proposées par EER. (id 44)

Dans notre CSS, la plupart des enseignants sont jumelés avec un autre enseignant participant à ÉER de notre CSS. Plusieurs activités sont vécues avec ensemble, à chaque semaine. Ça peut aller d'un gros projet de lecture à un petit Kahoot ensemble. Les activités sont très variées, qui touchent plusieurs compétences. Les enseignants ont généralement une journée de libération en début d'année, pour planifier ensemble des activités vécues avec ÉER. (id 308)

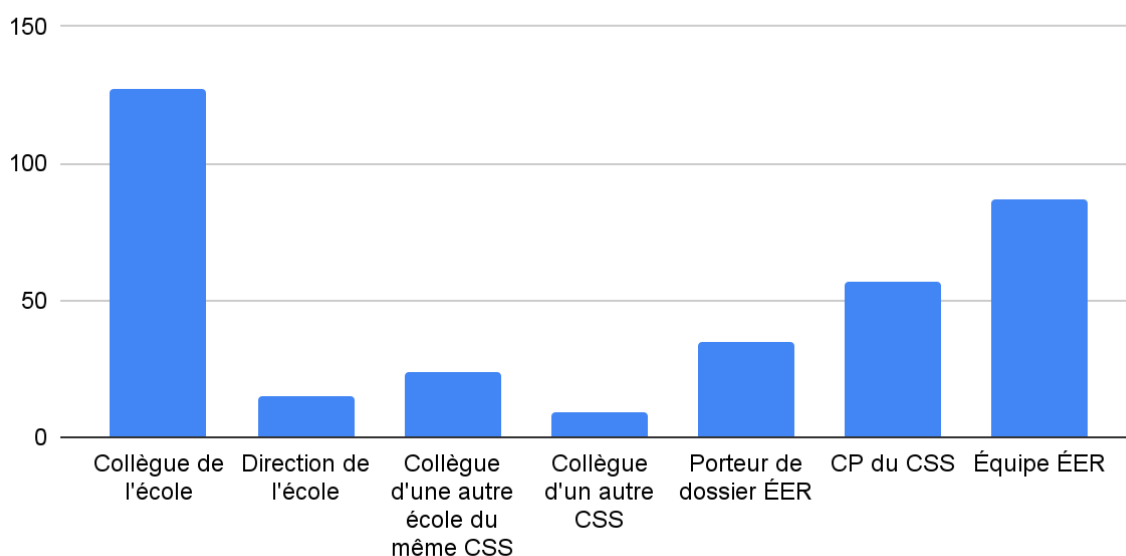
De manière plus limitée, des enseignants mentionnent la participation à des projets de recherche en réseau ainsi que la création et la participation à des événements qui ne sont pas

spécifiquement liées à des activités locales en réseau comme des journées pédagonumériques ou de midi-pédagogique, formations variées (Idello, Apple, RÉCIT, Cadre 21).

5.2 Source de soutien

Lorsqu'ils ont des interrogations ou qu'ils vivent des difficultés dans les activités en réseau, les répondants (n=253) se tournent vers différentes catégories de personnes. Le diagramme 21 montre que les collègues de l'école sont les principaux contributeurs à ce soutien pour les enseignants (occurrence=127), suivi de l'équipe de l'ÉER (occurrence=87) et d'un conseiller pédagogique du centre de services scolaire (occurrence=35). Le porteur de dossier de l'ÉER dans le CSS vient en 4^e place (occurrence=35) des personnes vers qui se tournent les enseignants pour obtenir du soutien dans leurs activités en réseau.

Diagramme 21: Personnes contactées pour obtenir du soutien dans les activités en réseau



5.3 Suggestions pour l'ÉER

La dernière question de l'enquête visait à recueillir des suggestions en regard de ce qu'ÉER pourrait mettre en place afin de mieux répondre aux besoins des classes. Une centaine de répondants ont soumis des propositions et l'analyse a fait émerger les principales catégories suivantes.

Les principales suggestions des répondants concernent l'**ajout d'activités dans différentes disciplines** (occurrence = 21), appuyées des exemples suivants:

Plus d'activités en lien avec l'univers social, ECR, lecture et math serait intéressant. (id 53)

Animer des lectures plus souvent. Les enfants aiment bien que ce soit quelqu'un de différent qui fasse la lecture partagée (id 303)

Des capsules en US (5e-6e) pour mieux comprendre les concepts (id 278)

L'an prochain, j'aimerais participer plus. Les activités en arts et en éthique et culture religieuse seraient celles qui m'intéresseraient le plus. (id 714)

Élaborer des projets en lien avec les compétences en univers social au secondaire, 1er cycle. (id 402)

Plusieurs répondants proposent que l'ÉER **poursuivre dans le même sens** (occurrence = 17), en mentionnant les idées suivantes :

Ce qui est présenté est vraiment génial et l'accompagnement est extraordinaire. Nous sommes très choyés de pouvoir bénéficier d'EER. (id 585)

Cette année a été la plus intéressante dans vos offres de services! De la variété et d'excellents partenaires. Merci! (id 44)

Poursuivez dans ce chemin, envoyez-nous des courriels nous expliquant les activités. À date je suis ravie de ÉER (id 554)

Des enseignants sont d'avis de **considérer davantage les besoins spécifiques par niveau scolaire et groupes particuliers d'élèves** (occurrence = 10) :

Étant donné le niveau de compréhension des élèves, les contenus de certaines activités devraient être allégés ou renforcés en fonction du niveau des élèves. Cela éviterait de programmer une même activité aux élèves issus de niveaux très distincts. (id)

Continuer d'offrir les webinaires en rediffusion et d'offrir des activités variées sur les différents thèmes exploités au préscolaire. (id 173)

Plus regrouper les classes selon les niveaux, je suis en 6e et lors des deux activités (astronome et paléontologue) nous avons des enfants de 3e-4e années alors leurs questions et les explications sont moins pertinentes pour mes grands. (id 688)

L'ÉER n'étant pas connue dans toutes les écoles, des répondants suggèrent de **mieux faire connaître l'ÉER**, tant au regard de l'offre d'activités que de l'initiative plus largement (occurrence = 8)

Une meilleure publicité faite directement aux enseignants en début d'année (courriel ou feuillet papier) permettrait de mieux vous faire connaître et, de notre côté, faciliterait notre planification annuelle. (id 158)

Je n'ai malheureusement pas de suggestions car je prendrai ma retraite en début octobre 2021. Par contre, je vais inciter la relève à participer aux activités de l'ÉER. (id 353)

Il faudrait mieux faire connaître votre offre de services. (id 294)

Enfin, des répondants souhaiteraient mieux connaître l'offre générale des **partenaires** et augmenter les activités avec eux (occurrence = 6).

En science et en géographie/ histoire, il est intéressant de nous présenter ce qu'on ne peut pas aller visiter avec nos élèves (ex. Mingan, gaspésie et ses fossiles... etc). (id 148)

6. Les particularités des petites écoles

371 des 381 répondants ayant soumis suffisamment de données pour que leur questionnaire soit analysé ont précisé la taille de leur école. De ce nombre, 78 (21%) enseignent dans une petite école. Une petite école regroupe 150 élèves et moins au primaire et 275 élèves et moins au secondaire. Cette section compare plusieurs aspects des petites écoles avec les écoles plus grandes.

6.1 Profil des répondants

Le profil des répondants des petites écoles est similaire à celui de l'ensemble de l'échantillon. Au niveau de l'âge, les répondants se situent principalement dans la tranche 40-49 ans (37,8%), une différence d'environ 7 % par rapport à l'échantillon total, différence qui est décalée dans la tranche d'âge 30-39 ans qui passe de 23,8% à 30,5% dans les petites écoles. Cette différence n'est cependant pas significative sur le plan statistique, mais presque ($t(366)=3,565$, $p=0,06$). Un échantillon plus grand rapporterait probablement une différence significative. Ces données correspondent en apparence avec celles de l'expérience en enseignement où 23,2% des répondants des petites écoles se situent dans la tranche 11-15 ans d'expérience, suivie de celle 16-20 ans d'expérience à 22%. Comme c'est le cas pour l'âge, la différence observée au niveau de l'expérience n'est pas significative sur le plan statistique ($t(369)=0,301$, $p=0,584$). Les diagrammes 22 et 23 montrent ces répartitions selon l'âge et l'expérience pour les petites écoles.

Diagramme 22 : Répartition des répondants des petites écoles selon l'âge

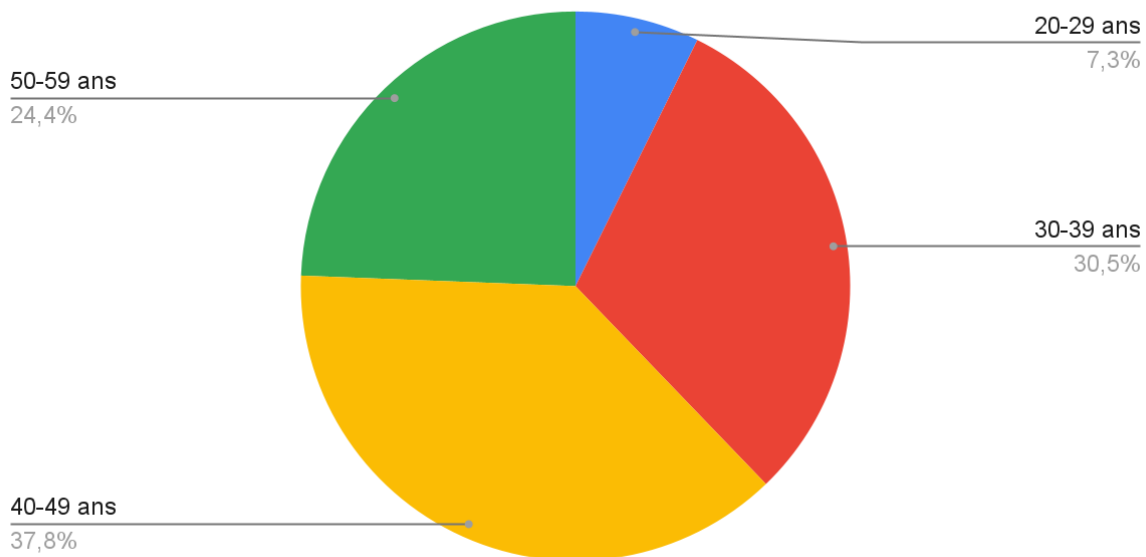
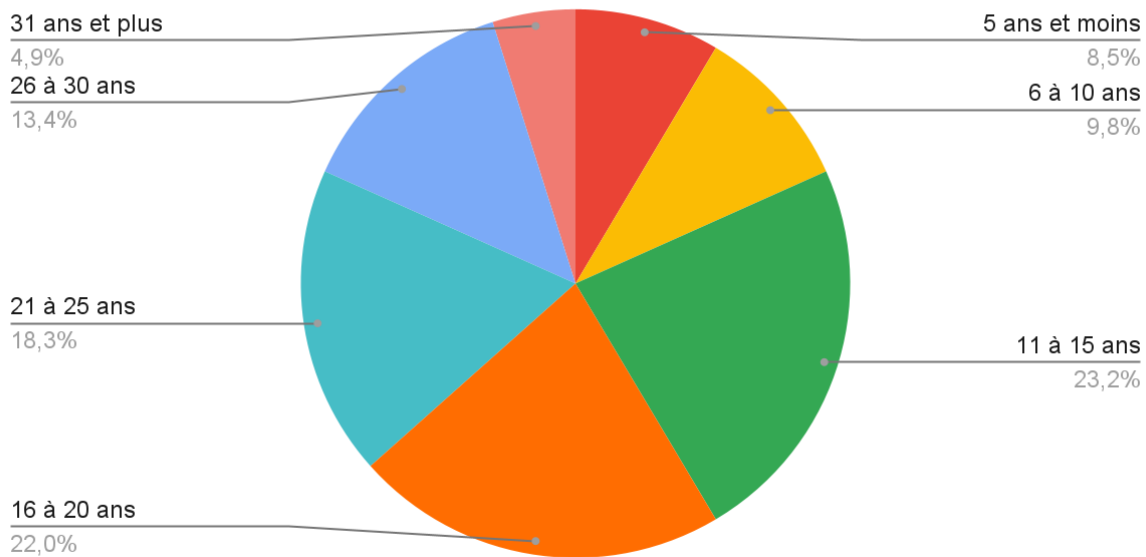


Diagramme 23 : Répartition des répondants des petites écoles selon l'expérience en enseignement



En ce qui concerne les niveaux enseignés, le tableau 8 ci-dessous montre la répartition des niveaux scolaires enseignés par les répondants du primaire selon la taille de l'école. Une différence dans la répartition est observable, principalement au niveau de la maternelle et des classes multiâges. Au préscolaire, la proportion passe de 9,6% de répondants de grandes écoles à 22,2% dans les petites écoles. Pour les classes multiâges, la répartition passe de 13% d'enseignants dans les grandes écoles à 52,4% des petites écoles. Cette différence importante est significative sur le plan statistique ($\chi^2(7)=66,138$, $p<0,001$). Le V de Cramer vaut 0,475 et montre que 23% des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre.

Tableau 8 : Répartition des niveaux scolaires enseignés par les répondants du primaire selon la taille de l'école

Années	% dans les petites écoles	% dans les grandes écoles	% valides dans les petites écoles	% valides dans les grandes écoles
Préscolaire	17,1 %	7,6 %	22,2 %	9,6 %
1re année	5,4 %	6,9 %	6,3 %	8,7 %
2e année	6,1 %	8 %	7,9 %	10 %
3e année	0 %	6,6 %	0	8,3 %
4e année	2,4 %	7,6 %	3,2 %	9,6 %
5e année	3,7 %	20,1 %	4,8 %	25,2 %
6e année	2,4 %	12,5 %	3,2 %	15,7 %
Multiâge	40,2 %	10,3 %	52,4 %	13 %
Données manquantes	23,2 %	20,4 %		

6.2 Participation aux activités en réseau avec les élèves

6.2.1 Participation aux activités ponctuelles

347 participants ont fourni des réponses pour la taille de l'école et concernant la participation à une activité ponctuelle. Si l'on considère la fréquence de participation avant et après Noël, les statistiques descriptives (tableau 9) semblent indiquer une différence dans le temps et entre les sites en regard de la fréquence de participation à des activités ponctuelles selon la taille de l'école. L'analyse statistique confirme d'abord que les enseignants participent à plus d'activités ponctuelles après Noël (Wilk's lambda=0,898, $F(1,192)=21,874$, $p<0,001$). Il ressort ensuite que la taille de l'école a aussi un effet significatif sur la participation dans le temps, les enseignants des petites écoles participant plus fréquemment à des activités ponctuelles ($F(1,192)=10,408$, $p=0,001$).

Tableau 9 : Fréquence de participation aux activités ponctuelles avant et après Noël selon la taille de l'école

		Moyenne	Écart-Type	<i>N</i>
Avant Noël	Petites	2,59	4,447	39
	Grandes	0,78	1,130	155
	Total	1,14	2,232	194
Après Noël	Petites	5,05	13,590	39
	Grandes	2,17	1,567	155
	Total	2,75	6,298	194

6.2.3 Participation aux séquences d'activités

326 participants ont fourni des réponses pour la taille de l'école et concernant la participation à des séquences d'activités. Si l'on considère la fréquence de participation avant et après Noël, les statistiques descriptives (tableau 10) semblent indiquer une différence dans le temps et entre les sites en regard de la fréquence de participation à des séquences d'activités selon la taille de l'école. L'analyse statistique confirme d'abord que les enseignants participent à plus de séquences d'activités ponctuelles après Noël (Wilk's lambda=0,657, $F(1,102)=53,356$, $p<0,001$). Il ressort ensuite que la taille de l'école a aussi un effet significatif sur la participation dans le temps, les enseignants des petites écoles participant plus fréquemment ($F(1,102)=7,403$, $p=0,008$).

Tableau 10 : Fréquence de participation aux séquences d'activités avant et après Noël selon la taille de l'école

		Moyenne	Écart-Type	<i>N</i>
Avant Noël	Petites	1,29	1,637	31
	Grandes	0,56	0,816	73
	Total	0,78	1,165	104
Après Noël	Petites	2,29	2,269	31
	Grandes	1,67	1,068	73
	Total	1,86	1,542	104

6.2.3 Perception de l'offre de l'ÉER

76,4 % des répondants des petites écoles ($n=39$) préfèrent des activités équilibrées entre disciplinaires et interdisciplinaires, un pourcentage similaire à ce qui est perçu par les répondants des grandes écoles qui est de 77%.

6.3 Participation aux activités de développement professionnel

233 participants ont fourni des réponses à propos de la taille de l'école et concernant la participation à des activités de développement professionnel. Si l'on considère la fréquence de participation avant et après Noël, les statistiques descriptives (tableau 11) semblent indiquer une différence dans le temps et entre les sites en regard de la fréquence de participation à des des activités de développement professionnel selon la taille de l'école. L'analyse statistique confirme d'abord que les enseignants participent à plus d'activités de développement professionnel après Noël (Wilk's lambda=0,799, $F(1,57)=14,309$, $p<0,001$). Il n'y aurait cependant pas de différence significative sur le plan statistique en regard de la taille de l'école ($F(1,57)=1,654$, $p=0,204$).

Tableau 11 : Fréquence de participation aux activités de développement professionnel avant et après Noël selon la taille de l'école

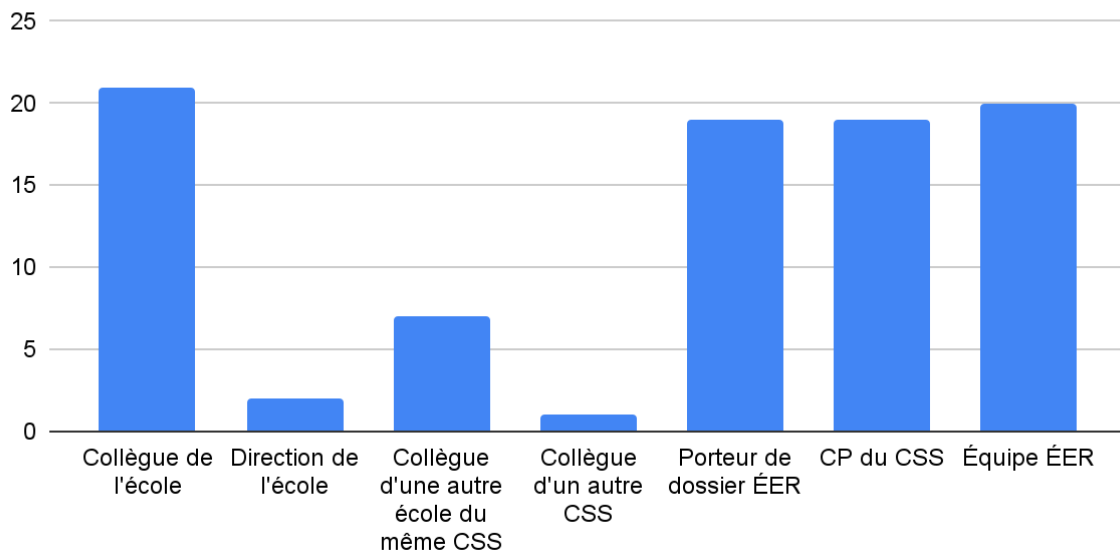
		Moyenne	Écart-Type	N
Avant Noël	Petites	,75	,754	12
	Grandes	1,34	1,891	47
	Total	1,22	1,733	59
Après Noël	Petites	2,00	1,348	12
	Grandes	3,19	3,347	47
	Total	2,95	3,076	59

6.4 Sources de soutien et activités locales de l'ÉER

Par rapport au soutien, on observe deux différences entre les petites et les grandes écoles. Lorsqu'ils ont des interrogations ou qu'ils vivent des difficultés dans les activités en réseau, les enseignants des petites écoles ont plus tendance à demander le soutien du porteur de dossier ÉER dans leur CSS que les enseignants des grandes écoles. Cette différence est significative sur le plan statistique ($\chi^2(1)=29,875$, $p<0,001$). Le V de Cramer vaut 0,348 et montre que 12% des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre. On ignore toutefois si les répondants des grandes écoles sont dans un CSS soutenu par la mesure budgétaire ÉER ou non, auquel cas aucun porteur de dossier ÉER n'y est associé formellement.

Également, les conseillers pédagogiques du CSS sont davantage contactés par les enseignants des petites écoles pour les soutenir dans leurs activités en réseau. Cette autre différence est significative sur le plan statistique ($\chi^2(7)=7,228$, $p=0,007$). Le V de Cramer vaut 0,172 et montre que 3% des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre. Le diagramme 24 présente les personnes contactées par les enseignants de petites écoles pour obtenir du soutien dans les activités en réseau.

Diagramme 24 : Personnes contactées par les enseignants de petites écoles pour obtenir du soutien dans les activités en



36 répondants ont ensuite fourni des réponses à propos de la taille de l'école et concernant la tenue d'activités locales liées à l'ÉER. Parmi les enseignants associés à de petites écoles, 36% ont indiqué que des activités locales avaient lieu dans leur milieu.

7. Discussion

Les données de l'enquête amènent des réflexions qu'il est intéressant de soulever dans la discussion pour expliquer ce qui a été observé dans les résultats. Elles soulèvent aussi des questions qui peuvent mener à d'autres recherches ou à des réflexions pour ÉER.

7.1 L'échantillon de répondants

D'entrée de jeu, on constate un faible taux de participation à répondre au questionnaire. La longueur du sondage peut expliquer en partie que certains répondants ont amorcé d'y répondre, mais en s'y retirant après quelques questions. D'ailleurs, le moment, soit la fin de l'année, est souvent chargé dans les milieux scolaires bien qu'il s'agisse du moment pertinent pour tenir un bilan des activités annuelles. Aussi, l'année 2020-2021 ayant été marquée par la pandémie avec la fatigue et le stress engrangés, on peut envisager que les enseignants n'avaient souvent pas d'énergie à investir dans ce processus, qu'ils aiment ou non les services rendus par ÉER. Il est toutefois difficile d'établir une comparaison avec des années antérieures relativement au taux de participation puisque l'ÉER n'a pas fait d'enquête de cette envergure et de ce genre (questionnaire en ligne) par le passé pour appuyer ses bilans ou pour tenter d'améliorer les activités en réseau. Dans le futur, il faudra peut-être considérer faire des enquêtes avec des objectifs plus spécifiques qui appelleront à l'insertion de moins de questions dans le questionnaire. Selon les objectifs, il ne sera peut-être pas non plus nécessaire d'attendre la fin de l'année scolaire.

La représentation des répondants selon le poids démographique des régions est intéressante à considérer. Le CSS de Montréal s'est nouvellement joint à l'ÉER et on dénote un important pourcentage des participants qui peut révéler un fort intérêt pour les activités en réseau dans les grands centres. La région de la Capitale nationale est elle aussi bien représentée. D'un autre côté, Laval est très peu représentée et c'est aussi une région importante en termes de population. Mieux comprendre ce qui motive la participation ou, au contraire la limite, pourrait être une piste d'enquête porteuse pour le développement d'ÉER. La répartition des petites écoles varie aussi beaucoup d'une région à l'autre. Selon les données collectées, certaines régions ne semblent pas avoir de petites écoles, mais participent beaucoup aux activités de l'ÉER. Le fait de ne pas retrouver de petites écoles dans certaines régions n'est pas surprenant avec le haut taux démographique de Montréal, Québec et Chaudière-Appalaches, il serait cependant intéressant de comparer nos résultats avec une liste de toutes les petites écoles québécoises (si cette liste existe!). Pour aider ÉER à en savoir plus, d'autres questions mériteraient d'être approfondies : Qu'est-ce qui intéresse les grandes écoles dans les activités de l'ÉER? Et les petites écoles? Pourquoi l'un et l'autre participent ou ne participent pas? Est-ce différent?

Toujours en lien avec l'échantillon, on remarque que presque la moitié des participants travaillent dans un CSS qui n'est pas inscrit à ÉER. En un sens, cela est positif, les retombées d'ÉER dépassent les limites de ses partenariats actuels. D'un autre côté, si autant d'enseignants provenant de CSS non inscrits à ÉER participent aux activités, on doit se demander pourquoi ces

CSS ne s'inscrivent pas et ne participent pas officiellement? Une meilleure valorisation des possibilités du travail en réseau pourrait être réalisée auprès des CSS non inscrits.

La population répondante est majoritairement féminine ce qui n'est pas une surprise sachant qu'un plus grand nombre de femmes enseignent au primaire. L'âge et l'expérience des répondants semblent en adéquation puisque 46,2% des répondants ont entre 16 et 25 ans d'expérience, suivi de 18,9% qui ont entre 11 et 15 ans d'expérience, ce qui concorde avec un taux de répondants de 69% qui ont entre 30 et 49 ans. Il importe de mentionner que peu de jeunes enseignants ont répondu au questionnaire, ce qui peut s'expliquer par leur méconnaissance de l'initiative ÉER dans leurs premières années dans la profession. Considérant que les jeunes enseignants ont moins d'expérience et les retombées associées à la participation aux activités d'ÉER pour l'enseignant, notamment l'amélioration des compétences à planifier et des connaissances disciplinaires, cibler les jeunes enseignants semble une piste d'action prometteuse pour ÉER, les enseignants et tous les jeunes apprenants.

À ce propos, le niveau de connaissance pour l'initiative ÉER est très faible avant septembre 2020 pour une large majorité de répondants, mais a beaucoup augmenté durant l'année 20-21. Ceci est en parallèle avec l'augmentation de la participation à des activités en réseau durant cette même année scolaire. La diffusion des activités de l'ÉER dans le réseau scolaire s'est accrue avec la participation au microprogramme J'enseigne à distance (<https://jenseigneadistance.telug.ca/course/view.php?id=2>) de la TELUQ qui a été coordonné par l'équipe d'ÉER. Plusieurs CSS ont fortement encouragé les enseignants à suivre cette formation en ligne, certains les ont même obligés. Des exemples d'activités en réseau y étaient présentés. Également, la formation sur le travail collaboratif (<https://www.cadre21.org/badges/travail-collaboratif-1-explorateur/>) de Cadre 21 où des membres de l'équipe de l'ÉER jouent le rôle d'expertes de contenu est sortie à l'automne 2020 et a pu favoriser une connaissance élargie de l'ÉER dans le réseau scolaire. Enfin, l'augmentation de publications de diverses formes (articles professionnels et scientifiques, synthèses, médias sociaux, etc.) peut avoir aidé à mieux faire connaître l'ÉER et son offre d'activités. Cette dernière a d'ailleurs pu être élargie suite à la mise en place d'un nouveau site Web qui facilite la diffusion de l'information sur une activité et l'inscription.

Parmi les répondants, on observe une bonne participation des classes du préscolaire ce qui peut surprendre puisque peu d'activités spécifiques pour ce niveau ont été proposées en 2020-2021. Les enseignants doivent souvent adapter les activités du 1er cycle pour le préscolaire. L'an prochain, cet ordre d'enseignement est à considérer davantage.

L'importance relative des classes multiâges est sans doute plus élevé dans les activités de l'ÉER que dans le réseau scolaire en général. Toutefois, on ne peut faire cette comparaison sans une plus ample connaissance de l'importance du phénomène des classes multiâges au Québec. Le MEQ tient peut-être des statistiques annuelles à la lumière desquelles il serait pertinent de juger de nos résultats.

Le faible taux de réponse des enseignants du secondaire peut s'expliquer par le nombre plus restreint d'activités proposées à cet ordre d'enseignement qui se répercute donc par une participation plus petite. Un questionnement approfondi sur ce qui intéresse les enseignants du secondaire et du primaire dans les activités en réseau serait à envisager de même que sur les motifs de leur participation ou non. Vu le faible nombre de participants du secondaire, une autre stratégie d'enquête que le sondage en ligne mériterait d'être considérée. Par exemple, des entrevues par téléphone apporteraient probablement des résultats plus riches. Ce type d'entrevue peut facilement être enregistré puis traité en prévision d'une analyse.

L'échantillon a révélé la participation de francophones hors Québec aux activités de l'ÉER, bien qu'ils aient été retirés de l'analyse pour dresser un portrait plus juste au plan québécois. Il s'agit d'un potentiel de développement intéressant à propos de l'enrichissement des activités en y ajoutant une ouverture sur le monde pour enrichir l'aspect culturel très important qui est clairement identifié dans le PFÉQ (MEQ, 2001) et dans le référentiel des compétences professionnelles pour l'enseignement (MEES, 2020). On y présente la culture comme le fondement de l'éducation et de l'enseignement. Des subventions du gouvernement fédéral soutiennent ce genre d'initiatives. Ce serait aussi une occasion d'enrichir les compétences langagières des jeunes Québécois, mais aussi des francophones hors Québec. Les jeunes québécois pourraient aussi, par exemple, être confrontés à des réalités géographique, culturelle, sociale ou politique différentes qui viendraient enrichir leur compréhension du monde.

Une autre piste de développement pour ÉER concerne les laboratoires créatifs dont la présence est en augmentation dans les milieux scolaires et qui intéresse un nombre important d'enseignants. L'actualisation des valeurs propres aux laboratoires créatifs (Giroux et al., 2020 a, 2020b) requiert souvent d'importants changements au plan pédagogique. Il s'agit là d'un terrain fertile d'intervention possible pour l'ÉER qui pourrait, par exemple, mettre en lien des classes et des écoles pour un partage d'expertise. De plus, certaines valeurs comme la collaboration et l'ouverture sur la communauté qui sont au cœur de ce mouvement pourraient être bien servies par ÉER.

7.2 La participation aux activités en réseau

On remarque une augmentation graduelle de la participation aux activités en réseau, tant ponctuelles que les séquences, tout au long de l'année scolaire 20-21. Elle peut s'expliquer par une connaissance grandissante de l'ÉER dans les milieux scolaires, comme expliqué précédemment, mais aussi par une démocratisation de la visioconférence et de nouvelles habiletés chez les enseignants à joindre une activité synchrone en classes qui a pu encourager des enseignants à s'inscrire à des activités en réseau.

Les activités ponctuelles proposées aux classes semblent bien planifiées selon ce que l'on observe dans les données puisque les enseignants prennent peu de temps sans leurs élèves pour préparer les activités avant la visioconférence et encore moins après la visioconférence à préparer un prolongement. Ce qui demande le plus de temps, c'est de vivre l'activité. Les activités

semblent donc claires et simples. Parallèlement, les thèmes abordés semblent porteurs et inspirants puisque de nombreux enseignants décident d'organiser des suites et des activités supplémentaires. Il serait néanmoins intéressant que les enseignants prennent davantage le temps de réaliser des activités de préparation et de prolongement avec leurs élèves en les intégrant à leurs activités de classes plutôt que ce soit fait de manière parallèle.

Ce que l'on observe en lien avec le temps consacré à la préparation et à vivre les différentes activités au secondaire est étrange. Les enseignants déclarent passer plus de temps à préparer l'activité de prolongement (par rapport à l'activité pré-visioconférence), mais ils consacrent plus de temps à vivre cette dernière (par rapport à l'activité de prolongement). Est-ce que l'activité pré-visioconférence est plus longue justement parce que les enseignants sont mal préparés? Est-ce que les résultats sont trop peu nombreux et influencés par une réponse erronée ou une mauvaise compréhension des questions par un individu?

Il est inquiétant de constater qu'un pourcentage important d'enseignants du secondaire (55%) n'étaient cependant pas en mesure de se prononcer quant à la concordance entre les activités en réseau offertes et le PFÉQ/PDA. Cela remet en question, au moins en partie, leur maîtrise de ces documents importants.

Les répondants semblent préférer un équilibre dans l'offre des activités de l'ÉER, balancées en interdisciplinaires et disciplinaires tant au primaire qu'au secondaire. Il s'agit d'un élément à maintenir pour rejoindre les besoins de tous. Toutefois, au secondaire le taux de répondants (57%) préférant un équilibre entre interdisciplinaires et disciplinaires peut surprendre sachant que l'interdisciplinarité est moins répandue au secondaire et les enseignants sont des spécialistes d'une discipline. Le plus grand nombre de répondants provenant de petites écoles au secondaire peut expliquer cette situation. Sinon, les répondants sont peut-être à la recherche d'occasions de concrétiser des collaborations et des situations d'apprentissage interdisciplinaires.

7.3 Les retombées de la participation aux activités en réseau pour les élèves

La principale retombée des activités en réseau demeure l'amélioration des compétences liées à la **communication** qui se présente sous des vocables différents : dans la compétence disciplinaire (*Communiquer oralement*), comme dimension de la compétence numérique (*Communiquer à l'aide du numérique*) ainsi que comme autre compétence (*Communiquer*). Ceci correspond à l'intention première des activités en réseau qui visent la communication, à l'oral comme à l'écrit, dans la classe et en interclasses, avec un partenaire extrascolaire ou non. Le développement des compétences liées à la **collaboration** est aussi une compétence très fortement identifiée comme retombées.

Parmi les autres retombées positives, il faut noter l'enrichissement d'éléments de culture, qu'elle soit générale ou disciplinaire ainsi que la présence d'experts invités. Ces deux retombées sont

très près l'une de l'autre puisque les experts contribuent à la culture. ÉER pourrait réfléchir à l'intégration d'enseignants hors Québec aux activités pour bonifier encore cette retombée.

Également, malgré que les enseignants avaient déjà indiqué dans les questions à choix de réponses que les activités en réseau avaient un impact positif sur la **motivation** des élèves, plusieurs ont ajouté des exemples ou des commentaires à cet effet dans la question ouverte. Ici, la redondance apporte de la crédibilité aux résultats. Les enseignants étaient vraiment convaincus et voulaient le faire savoir.

7.4 Les retombées de la participation aux activités en réseau et de développement professionnel pour les enseignants

En regard des retombées pour les enseignants, il est intéressant de remarquer que la participation à des activités en réseau ne semble pas beaucoup contribuer au développement de la dimension *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques* de la compétence numérique. Ceci peut d'abord témoigner de la simplicité des outils utilisés. Une autre hypothèse serait que les enseignants impliqués ont un haut niveau de compétence. Peut-être que ceux qui s'intéressent à l'ÉER ont davantage d'habiletés technologiques. Il s'agit d'une piste de recherche intéressante pour déterminer le niveau de compétence numérique des enseignants d'ÉER. Le *Référentiel de compétences professionnelles* (MEES, 2020) pourrait servir de cadre d'analyse. Nous avons aussi cru remarquer que les enseignants semblent percevoir plus de retombées sur le développement de leur compétence numérique que sur celle des élèves. Ce n'était pas un objectif de l'enquête et des analyses en ce sens seront effectuées à postériori. Cela ouvre la porte à des réflexions et des questionnements intéressants. D'abord, cette différence que l'on peut, par exemple, observer qualitativement en comparant les diagrammes 7 et 9 est-elle significative sur le plan statistique ? Si elle s'avère significative, il faut ensuite se demander pourquoi, alors que ces activités sont souvent avec les élèves ? « Comment » s'impose ensuite comme question. Que se passe-t-il durant ces activités qui expliquent cette différence et pourrait-on mobiliser ces différences de manière à optimiser la formation des enseignants ou des élèves ?

Les enseignants identifient l'**amélioration des savoirs disciplinaires** comme retombée de leur participation aux activités en réseau. Principalement au primaire, les enseignants ne sont pas des spécialistes disciplinaires et leurs connaissances peuvent être limitées dans certains domaines tels les sciences et l'univers social. Les activités en réseau soutiennent tant la didactique que les apprentissages disciplinaires.

Les activités en réseau permettent d'**établir des partenariats** ce qui s'avère intéressant pour enrichir l'offre aux classes, mais aussi en lien avec l'approche culturelle et la valorisation d'éléments de culture promus par Culture-éducation. Il s'agit d'une retombée également identifiée pour les élèves.

La participation aux activités en réseau permet de **briser l'isolement** des enseignants. Laferrière et al. (2006) l'ont documenté comme avantage perçu par les enseignants de petites écoles. L'enquête élargit cette donnée qui s'avère toujours pertinente qu'on enseigne dans une petite ou une plus grande école. Il serait intéressant d'investiguer sur les spécificités de ce qu'entendent les enseignants de tous types d'écoles par le bris de l'isolement professionnel et social.

Quant aux activités de développement professionnel, les enseignants identifient des retombées sur de nombreuses dimensions de la compétence numérique, principalement « *Collaborer à l'aide du numérique* », « *Communiquer à l'aide du numérique* », « *Produire du contenu avec le numérique* » et « *Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés* ». Encore une fois, on remarque que la dimension « *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques* » de la compétence numérique n'est pas mentionnée.

Les enseignants de l'enquête relèvent le potentiel majeur du développement professionnel en participant à des activités en réseau avec leurs élèves. Cette forme diffère d'approches plus généralisées tels les formations locales, les autoformations et les webinaires, fortement déployées dans la dernière année, mais où une rupture est identifiée comme frein marqué entre les apprentissages effectués et leur transfert dans la pratique (Lafortune et Martin, 2004). D'ailleurs, Altet et al. (2009) mentionnent le besoin d'accompagnement au quotidien et l'importance des solutions de proximité à mettre en place. Avec la facilité de communication qu'offre la technologie, la notion de proximité ne réfère pas à la présence physique, mais plutôt à une proximité pédagogique en réponse aux besoins des enseignants. La participation aux activités de l'ÉER constitue une occasion privilégiée pour les enseignants et pousse à repenser la manière de favoriser ce volet du développement professionnel.

7.5 Les activités locales de l'ÉER et les sources de soutien

Une faible proportion de répondants (30%) mentionne que des activités locales ont eu lieu dans leur CSS. Le contexte de la pandémie peut expliquer cette situation avec les difficultés de plusieurs milieux à remplacer les enseignants pour des rencontres, mais aussi, les priorités revues pour certains milieux de soutenir les enseignants dans l'enseignement à distance. Pourtant, on peut envisager que la pandémie a forcé tout le monde à interagir en réseau et cette situation aurait pu constituer un levier pour le travail en réseau à l'échelle locale dans les CSS. Une question demeure donc, que font réellement les CSS pour dynamiser l'ÉER dans leur milieu?

Dans les CSS associés à ÉER, le porteur de dossier est peu sollicité selon les réponses des enseignants des grandes écoles, mais il l'est davantage au niveau des petites écoles. La méconnaissance du rôle du porteur de dossier dans les CSS peut expliquer cette situation. Principal interlocuteur entre l'ÉER et le CSS, les tâches du porteur de dossier seraient à clarifier et à faire connaître aux enseignants, tant au plan administratif que pédagogique. Il faut aussi considérer que près de la moitié des participants ne proviennent pas d'un CSS lié à ÉER et, en ce sens, n'ont pas de porteur de dossier. Dans ce cas, il pourrait être opportun de discuter avec ces CSS pour mieux leur faire comprendre les bénéfices qui pourraient ressortir d'une association

plus officielle et de la nomination d'un porteur de dossier. Autre élément à considérer, le porteur de dossier peut être un enseignant, un conseiller pédagogique disciplinaire, une direction d'école ou une direction de services éducatifs. Les tâches quotidiennes ainsi que les compétences du porteur de dossier peuvent ainsi varier. Il pourrait être intéressant de vérifier si les porteurs de dossier les plus impliqués ont des caractéristiques particulières (rôles, compétences, etc.). Les petites écoles ont finalement davantage recours au porteur de dossier de l'ÉER. Il semble probable que ce soit associé au fait qu'elles bénéficient d'une mesure ministérielle qui existe depuis plusieurs années et qui est connue dans ces milieux. Considérant les retombées des activités en réseau, certains avantages devraient peut-être être envisagés par le MEQ dans le cadre d'une mesure pour les grandes écoles qui participent beaucoup aux activités d'ÉER.

Conclusion

Comme mesure du Plan d'action numérique (MELS, 2018), l'ÉER propose des activités d'enseignement-apprentissage en réseau dans une approche valorisant l'interclasses. L'accompagnement dans l'action autour de projets que les enseignants vivent avec leurs élèves est apprécié et porteur avec la pénurie de main-d'œuvre et les contraintes de temps. Les activités de l'ÉER contribuent au développement de nombreuses compétences disciplinaires et dimensions de la compétence numérique.

Les résultats de l'enquête ouvrent la voie à considérer une approche plus étendue qu'à l'origine du projet en 2004, car elle rejoint maintenant des grands CSS et de grandes écoles qui identifient le travail en réseau comme valeur ajoutée à leur milieu, mais aussi parce qu'ÉER semble avoir le potentiel d'intéresser des enseignants hors Québec. Au secondaire, en plus de l'interclasse, ÉER ouvre potentiellement la porte à plus d'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité est difficile pour ces enseignants spécialistes. La contribution d'ÉER pourrait s'en retrouver beaucoup grandie. Dans l'ensemble, cette enquête démontre que les activités proposées par ÉER sont une source de développement pour les jeunes du préscolaire jusqu'au secondaire ainsi que pour l'avancement des compétences des enseignants. Le réseautage entre les classes et entre enseignants ressort comme une valeur ajoutée des activités en réseau aux plans éducatif et pédagogique, en plus de la portée des partenaires extrascolaires. L'interconnectivité autour d'activités signifiantes renforce la pertinence d'un tel réseautage qui dépasse le partage de documents et engage les acteurs concernés. L'étude laisse entrevoir le grand potentiel de développement de cette initiative pour les prochaines années.

Références

- Altet, M., Beriot, A.-M. et Cros, F. (2009). *L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants Acteurs et ressources de proximité*. Récupéré de <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/migration/conferences/seminaire-entree-dans-le-metier-accompagner-les-nouveaux-enseignants/docs/actes-2009-entree-dans-le-metier-accompagner-les-nouveaux-enseignants.pdf>
- Giroux, P. Monney, N., Pépin, A., Brassard, I., et V. Savard (2020a). *Laboratoires créatifs en milieux scolaires : état des lieux, stratégies pédagogiques et compétences : Rapport de recherche*. Rapport déposé au Bureau de mise en œuvre du plan d'action numérique (BMOPAN). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : Québec. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Rapport_final_Laboratoires_creatifs.pdf
- Giroux, P. Monney, N., Brassard, I., Pépin, A. et V. Savard (2020b). *Laboratoires créatifs en milieux scolaires – Guide d'implantation*. Rapport déposé au Bureau de mise en œuvre du plan d'action numérique (BMOPAN). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : Québec. Disponible en ligne : <https://constellation.uqac.ca/6167/1/Guide%20implantation%20labos%20cr%C3%A9atifs%20-%20final.pdf>
- Laferrière, T., Breuleux, A., Allaire, S., Hamel, C., Turcotte, S., Inchauspé, P. et Beaudoin, J. (2006). *L'École éloignée en réseau (ÉÉR) Rapport final (Phase 2)*. Québec : CÉFRIO. Récupéré de <https://eer.qc.ca/publication/1599171448197/eer-rapport-final-phase-2.pdf>
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : Processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1 éd., p. 47-62). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024