

Enquête sur la valeur et la portée des activités interclasses et de développement professionnel de l'École en réseau (ÉER) en 2021-2022

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 lorsque le masculin est employé dans le texte, il réfère au genre neutre.



UQAC

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

Chercheurs:

Sophie Nadeau-Tremblay, doctorante en éducation, UQAC

Patrick Giroux, professeur, chercheur associé au CRIFPE et au GRIIPTIC

Collaboratrice:

Arianne Dufour, Étudiante à la maîtrise, UQAC

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.



Table des matières

Mise en contexte	6
Objectifs et déroulement	7
Description des personnes répondantes	9
Nombre de personnes répondantes et taux de participation	9
Répartition par région	9
Participation aux activités de l'ÉER	10
Répartition par statut	10
Participation aux activités de l'ÉER	12
Participation aux activités interclasses	13
Évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses	13
Commentaires expliquant l'évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses	13
Des personnes enseignantes/suppléantes	13
Des personnes CP	14
Des personnes parents	15
Évolution de la participation à des séquences d'activités interclasses	15
Commentaires expliquant l'évolution de la participation à des séquences d'activités interclasses	16
Des personnes enseignantes/suppléantes	16
Des personnes CP	17
Des personnes parents	17
Critères de choix pour la participation aux activités interclasses	17
Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves	19
Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique de l'intervenant scolaire	21
Commentaires expliquant d'autres retombées issues de la participation à des activités interclasses	23
Des personnes enseignantes/suppléantes	23
Des personnes CP	25
Des personnes parents	26
Participation aux activités de développement professionnel	26
Évolution de la participation aux activités ponctuelles de DP	26
Commentaires expliquant l'évolution de la participation à des activités ponctuelles de DP	27

Des personnes enseignantes/suppléantes	27
Des personnes CP	28
Des personnes parent	28
Évolution de la participation à des CoP	28
Commentaires expliquant l'évolution de la participation à des CoP durant l'année	29
Des personnes enseignantes/suppléantes	29
Des personnes CP	29
Des personnes parents	30
Critères de choix pour la participation aux activités de DP	30
Retombées issues de la participation à des activités de DP sur la compétence numérique selon le statut 32	
Commentaires expliquant d'autres retombées issues de la participation à des activités de DP	33
Des personnes enseignantes/suppléantes	33
Des personnes CP	34
Des personnes parents	35
La compétence numérique, la médiation culturelle et les retombées du travail en réseau	36
Types d'activités contribuant au développement de la compétence numérique des personnes intervenantes scolaire	36
Types d'activités facilitant la médiation culturelle en classe	38
Les changements découlant du travail en réseau	41
Le travail en réseau et la conception de l'enseignement	41
Commentaires expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur la conception de l'enseignement	42
Des personnes enseignantes/suppléantes	42
Des personnes CP	44
Des personnes parents	44
Le travail en réseau et la gestion de classe	44
Commentaires expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur la gestion de classe	45
Le travail en réseau et les relations entre les élèves	46
Commentaires expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur les relations entre les élèves	46
Liens entre les catégories de changements découlant du travail en réseau	47
Le soutien dans le travail en réseau	49
Idées pour l'ÉER	51

Selon les personnes enseignantes/suppléantes	51
Selon les personnes CP	52
Selon les personnes parents	52
Discussion	53
Le taux de réponse	53
La connaissance de l'ÉER	53
Les parallèles avec les résultats de l'enquête 2020-2021	53
Sur la participation aux activités interclasses	54
Sur la participation aux activités de DP	55
Sur le développement de la compétence numérique des élèves	55
Sur le développement de la compétence numérique des personnes intervenantes scolaires	56
Critères de choix pour la participation à des activités interclasses	57
Conclusion	59
Annexe 1 - Schéma d'entretien du groupe de discussion	60
Annexe 2 - Répartition des personnes sollicitées et répondantes selon les régions et les CSS	61
Références	65

Mise en contexte

L'École en réseau (ÉER) est une initiative soutenue par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), qui vise l'enrichissement des apprentissages des classes du préscolaire, du primaire et du secondaire par un travail interclasses et la rencontre avec des partenaires extrascolaires. L'ÉER promeut une pédagogie active des élèves par des apprentissages signifiants menés en coélaboration de connaissances autour d'activités proposées dans toutes les disciplines du programme scolaire. Des activités de développement professionnel sont aussi proposées pour les personnes enseignantes et tout autre intervenant scolaire. Les personnes participant aux activités de l'ÉER sont issues de l'ensemble des centres de services scolaires (CSS) du Québec, des commissions scolaires (CS) ainsi que des établissements privés.

À l'origine, ce sont de petits milieux, souvent dévitalisés, qui ont ouvert le chemin à travers différents cycles de projets de recherche (Laferrière et al., 2004, 2006, 2008). Aujourd'hui, ce chemin est emprunté par de plus grandes écoles, voire même parfois des classes et des personnes enseignantes provenant d'autres provinces ou d'autres pays ou par des parents québécois qui choisissent de faire la scolarisation à domicile. L'infrastructure numérique, pédagogique et humaine de l'ÉER est ouverte à l'ensemble des écoles partout au Québec, petites et grandes, urbaines et rurales. Elle constitue l'une des mesures du [Plan d'action numérique en éducation au Québec](#) (mesure 16) (MELS, 2018) pour soutenir le développement de la compétence numérique (MEES, 2019).

1. Objectifs et déroulement

Afin de mieux cerner les besoins des classes et des personnes enseignantes ainsi que les retombées des activités proposées, l'ÉER a procédé à une enquête auprès des participants aux activités de l'année scolaire 2021-2022 (activités interclasses et activités de développement professionnel). L'enquête a été menée sous la direction de monsieur Patrick Giroux, professeur-chercheur à l'UQAC. Les personnes sollicitées devaient être des personnes enseignantes, suppléantes, conseillères pédagogiques et parents qui font de la scolarisation à domicile du préscolaire, du primaire et du secondaire s'étant inscrites à au moins une activité de l'ÉER en 2021-2022.

L'enquête comporte quatre objectifs :

1. Connaître les motifs de participation aux activités de l'ÉER.
2. Identifier des retombées issues de la participation aux activités de l'ÉER.
3. Déterminer la portée de différentes modalités de soutien en réseau.
4. Juger de l'importance de stratégies pour faciliter la médiation culturelle en classe.

Au plan méthodologique, deux outils de collecte de données ont été utilisés. D'abord, un questionnaire a été élaboré par les chercheurs en partenariat avec l'équipe de l'ÉER. Ce dernier s'inspire de celui utilisé lors de l'enquête menée en 2021 (Nadeau-Tremblay et al., 2021). Des questions ont été retirées puisqu'elles ne correspondaient plus aux intentions de l'enquête. De même, d'autres questions ont été ajoutées afin de répondre aux objectifs. Celles-ci concernent :

- Les critères de choix pour s'inscrire à des activités interclasses et de DP à l'ÉER.
- Les activités, liées au travail en réseau ou non, permettant le développement de la compétence numérique des personnes sollicitées.
- Les activités, liées au travail en réseau ou non, facilitant la médiation culturelle en classe.
- Les changements à la conception de l'enseignement, à la gestion de classe et aux relations entre les élèves issus des activités en réseau.

Le questionnaire a été informatisé dans l'application *LimeSurvey* et était entièrement anonyme. Par respect à l'éthique, les personnes pouvaient mettre fin à tout moment au questionnaire. Une passation pilote a été proposée à quelques répondants représentant les différents statuts d'emploi visés par l'enquête à des fins de validation du questionnaire. La clarté des questions et des choix de réponse et le bon fonctionnement du questionnaire électronique ont, entre autres, été considérés. Les personnes participant au processus de validation ont aussi pu commenter la mise en contexte des questions et faire des propositions (questions, choix de réponse supplémentaires) en lien avec les objectifs de l'enquête. Suite à ce processus, la durée de réponse au sondage a été estimée entre 15 et 20 minutes.

Une liste de toute personne s'étant inscrite aux activités de l'ÉER entre le 24 août 2021 et le 30 avril 2022 a été établie par une personne chargée des communications à l'ÉER. Après un retrait des doublons et des adresses invalides, une liste finale a été établie ($n = 8\,788$). Une invitation à répondre au questionnaire entièrement anonyme a été transmise à toute personne s'identifiant comme une personne enseignante, suppléante, conseillère pédagogique (CP) et parent faisant de la scolarisation à domicile au début mai 2022 par le biais de l'application *MailChimp*. Deux rappels ont été effectués au cours des deux semaines suivantes. Les personnes répondantes ont donc eu 3 semaines pour répondre au sondage.

À la fin du questionnaire, les personnes répondantes pouvaient partager une adresse courriel, sur un formulaire externe et différent du questionnaire, afin d'être contactées pour participer à un groupe de discussion pour approfondir les thématiques du soutien et des retombées de la participation aux activités de l'ÉER. Avec la distinction du formulaire, en plus de la confidentialité entière dudit questionnaire, il n'était pas possible d'associer le courriel de la personne qui souhaitait participer au groupe de discussion à ses réponses au questionnaire. Les personnes ayant manifesté leur intérêt ($n = 27$) ont été contactées par courriel pour participer au groupe de discussion. Un schéma d'entretien semi-dirigé a été établi pour diriger la discussion qui demeurait ouverte ([Annexe 1](#)). Deux rencontres ont rassemblé six personnes au groupe de discussion. Des verbatims mot pour mot ont été rédigés.

L'analyse des données de nature quantitative issues du questionnaire s'est effectuée dans le logiciel SPSS. Pour chaque questionnaire rempli complètement ou en partie, SPSS génère un identifiant (ID). Suite au nettoyage des données, les identifiants (ID) valides ont été conservés pour procéder à une analyse descriptive par question et selon le statut d'emploi de la personne répondante. L'analyse des données de nature qualitative issues du questionnaire s'est effectuée dans le logiciel NVivo. Une liste de codes a été établie à partir de celle révélée dans l'enquête 2021 (Nadeau-Tremblay et al., 2021). Pour les nouvelles questions, la liste de codes s'est créée de manière émergente pour ensuite permettre une codification par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016).

Ce rapport présente les résultats par question issus des données du questionnaire, tant les données quantitatives que les données qualitatives provenant des commentaires que pouvaient laisser les personnes répondantes. Il est à noter que les commentaires sont rapportés dans leur forme originale soit sans modification à la syntaxe ou à l'orthographe d'usage et grammatical. Il est ainsi possible que certains comportent des fautes. De plus, des extraits tirés des verbatims provenant du groupe de discussion sont intégrés lorsqu'une thématique est abordée, afin d'apporter un complément d'information. Les extraits sont alors placés dans un encadré. Par souci de confidentialité, les questions qui pourraient mener à l'identification de personnes répondantes, par exemple l'appartenance au CSS, regroupent l'ensemble des statuts concernés. Pour les autres questions, les résultats sont subdivisés par statut (personne enseignante/suppléante, CP et parent faisant de la scolarisation à domicile) afin de révéler des particularités pouvant être attribuables au rôle. Lorsque une différence est potentiellement observable, des tests statistiques permettent de vérifier si ladite différence est significative sur le plan statistique.

2. Description des personnes répondantes

Cette section présente les personnes répondantes à l'enquête sur les activités d'ÉER 2021-2022.

2.1. Nombre de personnes répondantes et taux de participation

Des 8 788 personnes à qui le sondage a été envoyé, 937 personnes ont amorcé de répondre au questionnaire durant la période donnée pour un taux de participation de 10,7 %. Après le nettoyage des données, 437 identifiants (ID) ont été retirés et ce pour trois raisons : les réponses fournies étaient en quantité insuffisantes, le statut d'emploi n'était pas conforme ou la personne répondante se trouvait hors Québec. Au final, 500 ID valides ont été conservés pour fin d'analyse, répartis ainsi :

Personnes enseignantes/suppléantes : $n = 452$ (incluant 17 suppléants)

Personnes parents : $n = 35$

Personnes CP : $n = 13$

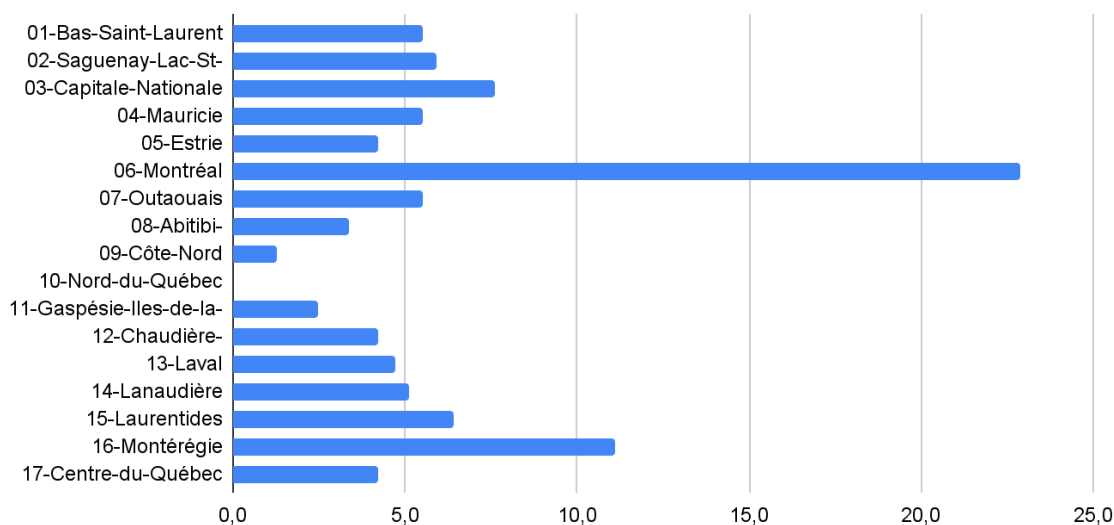
Les personnes ayant soumis un questionnaire considéré valide n'ont toutefois pas nécessairement répondu à l'ensemble des questions, chacun étant libre d'y mettre fin à tout moment. Ainsi, le nombre de personnes répondantes total varie d'une question à l'autre.

2.2. Répartition par région

Parmi les personnes **sollicitées**, la répartition par région montre que la région de Montréal est la plus représentée avec 21,98%, suivie de la Montérégie (17,49%), ainsi que de celle de la Capitale-nationale (7,40%) et des Laurentides (6,99%).

Concernant la répartition par région, 236 personnes ont répondu à cet item dans le questionnaire. Parmi les personnes **répondantes**, la répartition par région (graphique 1) montre que la région de Montréal est la plus représentée avec 22,9%, suivie de la Montérégie (11%), ainsi que de celle de la Capitale-Nationale (7,6%). Cela n'est pas surprenant puisque ces régions étaient les plus représentées dans la liste des participants aux activités d'ÉER. D'ailleurs, si on considère la représentation de l'ensemble des régions, il n'y a pas de différence significative ($t(16)=-0,383$, $p=0,707$) entre la représentation des régions dans l'échantillon et celle dans la liste d'envoi d'ÉER.

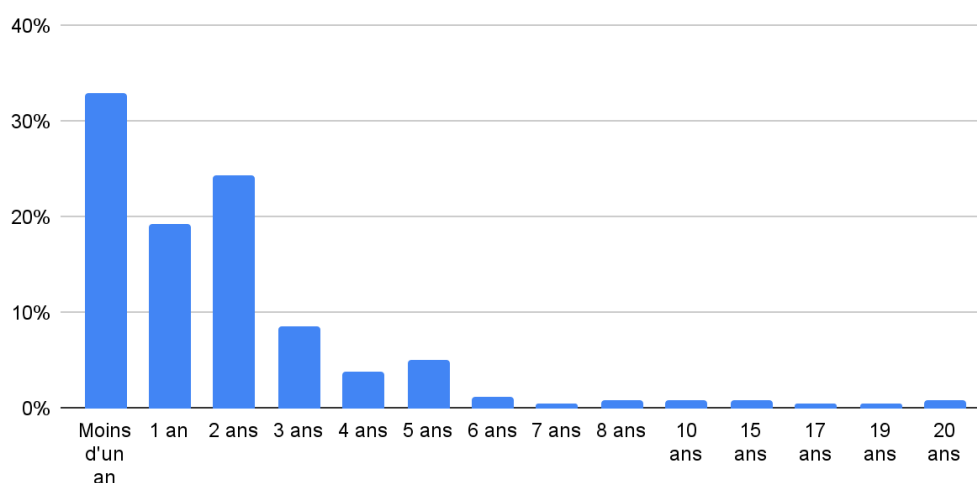
Graphique 1 : Répartition par région



2.3. Participation aux activités de l'ÉER

Bien que l'initiative ÉER existe depuis plusieurs années, une majorité (32,9%) de personnes répondantes participe à ses activités depuis moins d'un an, suivie de 19,2% depuis 1 an et de 24,4% depuis 2 ans comme le montre le graphique 2.

Graphique 2 : Nombre d'années de participation à des activités de l'ÉER

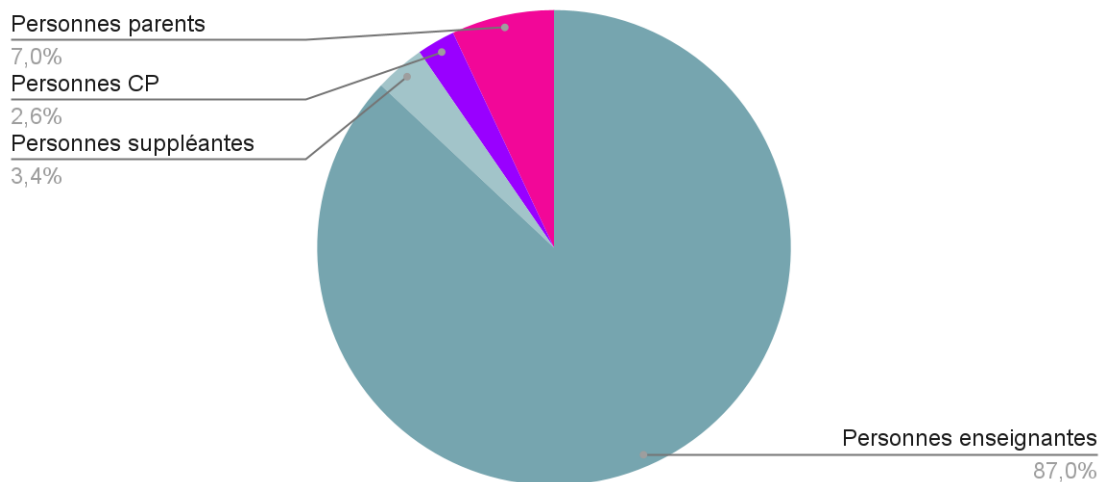


2.4. Répartition par statut

En réponse aux objectifs de recherche, le questionnaire s'adressait à toute personne enseignante et suppléante, conseillère pédagogique et parent faisant de la scolarisation à domicile s'étant inscrite à au moins une activité proposée par l'ÉER durant l'année scolaire 2021-2022. L'ensemble des 500 personnes répondantes ont fourni

une réponse à cet item, la majorité sont des personnes enseignantes (87%), suivies de personnes parents (7%), de personnes suppléantes (3,4%) et enfin de personnes CP (2,6%). Le graphique 3 illustre cette répartition.

Graphique 3 : Répartition des personnes répondantes selon le statut



Compte tenu de la proximité liée au statut entre les personnes enseignantes et suppléantes, ces deux statuts sont regroupés pour la suite de l'analyse des données.

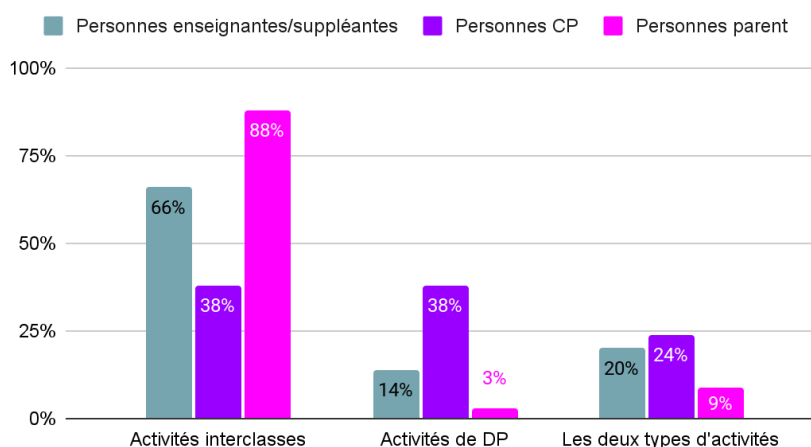
3. Participation aux activités de l'ÉER

Les résultats présentés dans cette section distinguent le statut des personnes répondantes à savoir les personnes enseignantes et suppléantes (E/S), conseillères pédagogiques (CP) ainsi que parents (P), et ce, pour chaque type d'activité. Le modèle pédagogique de l'ÉER se traduit en effet par différents types d'activités soient des activités interclasses (personne enseignante avec ses élèves) et des activités de développement professionnel, toutes deux offertes de manière ponctuelle ou en séquence qui s'échelonnent sur quelques semaines à quelques mois. Les brèves descriptions suivantes exposent chaque type d'activité.

- Les activités ponctuelles interclasses comportent une seule rencontre en visioconférence, précédée et suivie d'une activité de préparation et de prolongement réalisée à l'intérieur de la classe. Voici des exemples proposés par l'ÉER cette année : Art-ÉER, Rendez-vous littéraire, Dialogues scientifiques, Présentations de Parcs Canada, etc.
- Les séquences d'activités interclasses s'échelonnent sur quelques semaines à quelques mois et comportent quelques rencontres en visioconférence, ponctuées d'activités réalisées à l'intérieur de la classe. Voici des exemples de séquences d'activités proposées par l'ÉER cette année : Mission Plein-air, Réseaux littéraires de toutes sortes, Projets en science, etc.
- Les activités ponctuelles de développement professionnel comportent une seule rencontre en visioconférence. Voici des exemples proposés par l'ÉER cette année : FormaPROFS, Rencontre ÉER dans votre CSS, etc.
- Enfin, l'ÉER propose des communautés de pratique (CoP) en réseau favorisant le développement professionnel. Il s'agit d'activités qui s'échelonnent sur quelques mois et qui comportent quelques rencontres en visioconférence. Voici des exemples de CoP proposées par l'ÉER cette année : CoP Enseigner dehors/Mission Plein-air, CoP Science, CoP Carrefours d'apprentissage, CoP Pensée design, CoP Minecraft, etc.

Les résultats au questionnaire révèlent que les personnes répondantes ($n = 415$ E/S, $n = 13$ CP, $n = 33$ P) ont majoritairement participé à des activités interclasses, et ce, tant au niveau des personnes enseignantes/suppléantes (66%), des CP (38%) que des parents (88%). La participation aux deux types d'activités (interclasses et de DP) s'est effectuée dans une plus faible proportion: soit 20% chez les personnes enseignantes/suppléantes, 24% chez les personnes CP et 9% chez les personnes parents. Enfin, la participation à des activités de DP uniquement a été de 14% chez les personnes enseignantes/suppléantes, de 38% chez les personnes CP et de 3% chez les personnes parents. Le graphique 4 résume ces informations.

Graphique 4 : Participation aux types d'activités de l'ÉER en 21-22 selon le statut



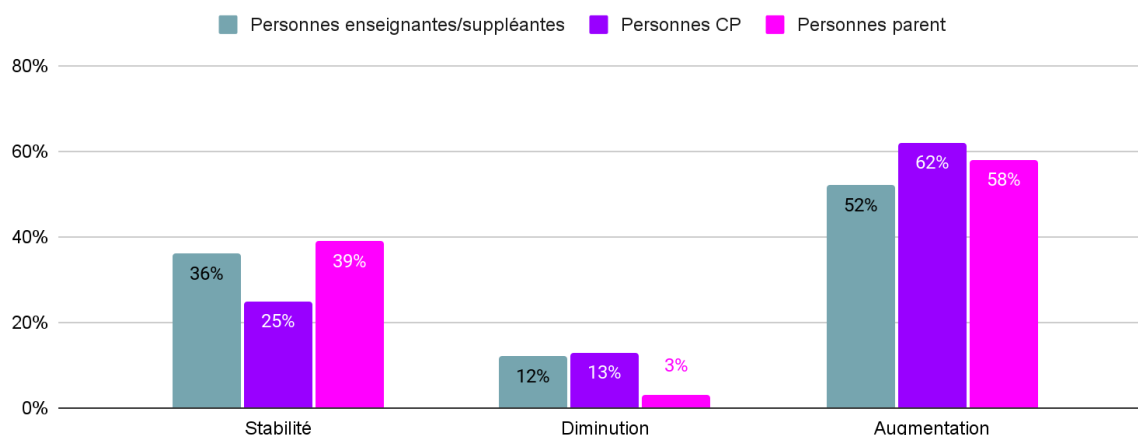
3.1. Participation aux activités interclasses

Cette section présente l'évolution de la participation aux activités ponctuelles et aux séquences d'activités interclasses en cours d'année ainsi que les critères de choix pour ces activités. De plus, les retombées issues de la participation aux activités interclasses (ponctuelles et séquences) sur les dimensions de la compétence numérique, tant pour les élèves que pour les personnes enseignantes/suppléantes, CP et parents sont présentées.

3.1.1. Évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses

Au cours de l'année scolaire 2021-2022, il y a eu augmentation de la participation aux activités ponctuelles interclasses et ce pour la majorité des personnes enseignantes/suppléantes, des CP ainsi que des parents ($n = 337$ E/S, $n = 8$ CP, $n = 31$ P). Chez les personnes enseignantes/suppléantes, 52% rapportent une augmentation de leur participation aux activités ponctuelles interclasses durant l'année alors que 36% rapportent plutôt une stabilité et 12% une diminution. Pour les personnes CP, il y a eu augmentation de leur participation aux activités ponctuelles interclasses en cours d'année pour 62%, une stabilité dans la participation pour 25 % et une diminution pour 13%. Enfin, au niveau des personnes parents, on observe une augmentation dans la participation aux activités ponctuelles interclasses pour 58%, une stabilité pour 39 % et une diminution pour 3% comme le montre le graphique 5.

Graphique 5 : Évolution de la participation à des activités ponctuelles interclasses en 21-22 selon le statut



3.1.1.1. Commentaires expliquant l'évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Des commentaires expliquant l'évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses en cours d'année ont été fournis par 230 personnes enseignantes/suppléantes. En cohérence avec les résultats indiquant qu'un grand nombre de personnes participaient pour une première fois aux activités de l'ÉER, le principal motif

qui explique une augmentation de la participation est la **connaissance de l'ÉER** ($n = 67$) détaillé par les exemples suivants :

C'était la première année que je découvrais ce réseau. ID 358

C'était la première année que je participais à des activités interclasses. ID 17

C'est une découverte! ID 305

Le second motif le plus populaire pour expliquer l'évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses en cours d'année chez les personnes enseignantes/suppléantes est la **pertinence des activités** ($n = 44$), suivi de **l'intérêt des élèves** ($n = 7$).

Cela dépend de l'offre et de l'intérêt de mes élèves. Je devais doser et choisir des activités dans lesquelles ils étaient actifs. ID 181

Car nous trouvions que le contenu offert par ces activités étaient pertinents et intéressants et développaient la soif de connaissance de nos élèves. ID 429

J'adore les activités que vous proposez, elles sont souvent en lien avec les thèmes que je travaille. ID 750

Les jeunes de ma classe perdaient leur motivation et ne voulaient plus avoir ces activités. ID 196

Lorsque je voyais une activité qui aurait pu plaire et intéresser mes élèves je m'inscrivais. ID 407

Toujours satisfaite. Elles procurent un intérêt et une motivation différentes, du fait de l'intervention d'un autre animateur. C'est toujours attendu par les élèves. ID 978

Enfin, deux motifs ont obtenu une même occurrence ($n = 23$), soit de la **programmation de l'ÉER** et le **temps** pour expliquer l'évolution de la participation aux activités ponctuelles interclasses en cours d'année.

Je me tiens très peu informée de ce qui est offert. Le plus souvent, j'inscris ma classe à une activité suggérée par un(e) collègue. Il arrive aussi que des contraintes de temps (trop d'activités d'apprentissage et d'évaluations déjà en place) me fasse changer d'idée pour la participation. ID 481

Au fil du temps, nous manquons de temps... avec les activités déjà organisées par l'école ainsi que les matières à enseigner... ID 86

L'offre d'activités étaient très intéressantes. Elles étaient en lien avec le PFEQ et ce n'était pas un surplus de temps de participer aux activités. Les activités motivaient mes élèves. ID 508

b. Des personnes CP

Huit personnes CP ont participé et laissé un commentaire pour expliquer l'évolution de la participation à des activités ponctuelles interclasses. Les motifs varient à part égale ($n = 2$) entre la **connaissance de l'ÉER**, les **modalités de l'activité** ainsi que le **temps** manquant.

J'ai assisté à très peu car peu de temps dans mon horaire avec ma tâche de CP. ID 636

C'était nouveau et c'était pour découvrir ID 286

Je me suis aperçu que je pouvais aller voir l'enregistrement au cas où je ne pouvais assister à l'atelier. La latitude et la souplesse de l'offre est très pertinente. Le fait de pouvoir assister sans élèves aux ateliers est aussi très pertinents. ID 725

c. Des personnes parents

Parmi les personnes parents ayant fourni un commentaire expliquant l'évolution ($n = 20$), le principal motif évoqué est la **pertinence des activités de l'ÉEER** ($n = 7$), suivi de l'**intérêt des enfants** ($n = 6$).

Augmenté par la diversité disponible, l'intérêt des sujets, les activités exceptionnelles et par une plus grande connaissance du réseau. ID 709

There were many interesting topics that intrigued my children ID 795

Plusieurs indiquent que leur **connaissance de l'ÉEER** en cours d'année ($n = 5$) explique une augmentation de leur participation. Enfin, la **concordance avec le PFEQ** est spécifiquement identifiée par quelques personnes parents ($n = 4$).

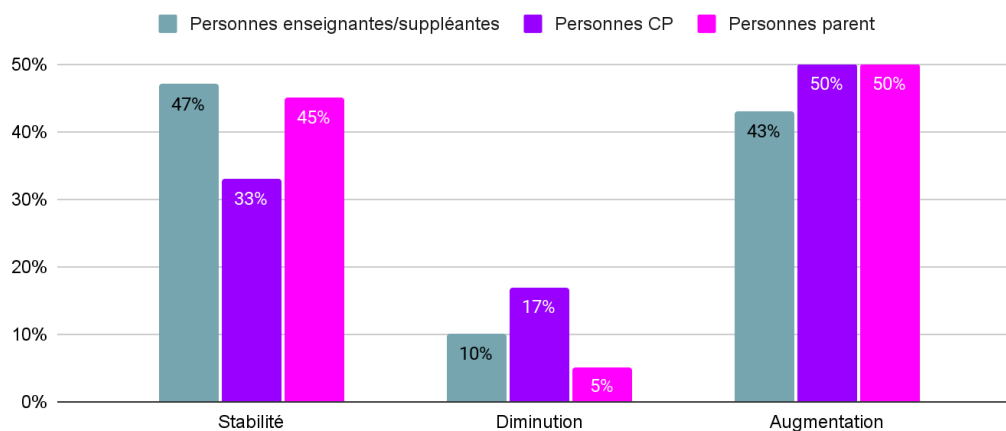
J'ai découvert ce service en début d'année 2022. ID 598

Nous avons participé aux activités qui intéressaient mes enfants et qui étaient en lien avec le programme d'étude pour leur niveau. ID 21

3.1.2. Évolution de la participation à des séquences d'activités interclasses

En ce qui concerne l'évolution de la participation aux séquences d'activités interclasses durant l'année scolaire 2021-2022, parmi les personnes répondantes ($n = 251$ E/S, $n = 6$ CP, $n = 22$ P), il y a eu stabilité pour 47% des personnes enseignantes/suppléantes, pour 33% des personnes CP et pour 45% des personnes parents. 43% des personnes enseignantes/suppléantes affirment avoir augmenté leur participation à des séquences d'activités interclasses en cours d'année et 50% des personnes CP et parents. Pour ces trois statuts, la diminution dans la participation n'est que de 10% pour les personnes enseignantes/suppléantes, de 17% pour les CP et de 5% pour les parents comme le montre le graphique 6.

Graphique 6 : Évolution de la participation à des séquences d'activités de DP en 21-22 selon le statut



3.1.2.1. Commentaires expliquant l'évolution de la participation à des séquences d'activités interclasses

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Parmi les personnes enseignantes/suppléantes ayant proposé un commentaire pour expliquer l'évolution de la participation à des séquences d'activités interclasses ($n = 157$), le motif ayant obtenu le plus grand nombre d'occurrence est, tout comme pour les activités ponctuelles, la **connaissance de l'ÉER** ($n = 29$).

J'ai découvert cette ressource cette année. ID 129

Parce que je ne connaissais pas ce réseau avant. ID 208

Je ne connaissais pas ÉER avant cette année, donc quand j'ai découvert cette ressource, je me suis inscrite régulièrement aux différentes activités. ID 453

Un deuxième motif pouvant expliquer l'évolution de la participation en cours d'année à ce type d'activités est la **pertinence des activités proposées** ($n = 25$).

Les sujets sont de plus en plus intéressants pour mes élèves de 4e année ID 482

Les activités permettent alors d'être variée et d'apprendre encore sur des sujets que nous n'aurions pas pu étudier en classe. ID 363

Également, la **qualité de l'offre** ($n = 14$) et la **connaissance de la programmation** ($n = 13$) se révèlent des facteurs importants pour expliquer l'évolution de la participation à des séquences d'activités interclasses en cours d'année.

Les séquences d'activités ont été connues tard dans l'année. ID 602

L'offre était intéressante. Bonne publicité. ID 99

Top de choix intéressants ID 253

Il y avait davantage d'offres qui correspondaient à mes intérêts. ID 633

Enfin, les contraintes de **temps** ($n = 15$) ou plus spécifiquement les **horaires** ($n = 13$) sont nommées par des personnes enseignantes/suppléantes pour expliquer l'évolution de participation aux séquences d'activités interclasses en cours d'année.

C'est une question de temps d'organisation avec les autres matières. ID 980

Disponibilité 😊 difficile mais apprécié en différé ou envoyé par courriel ID 607

Puisque les élèves avec lesquels je travaille prennent beaucoup plus de temps pour intégrer une notion, ce genre de projet demande énormément d'investissement à l'extérieur des heures des activités. Je dois donc sélectionner l'activité pour laquelle je sais que j'aurai le temps nécessaire et que mes élèves auront la motivation pour rendre le projet à terme. ID 634

...c'était une découverte pour moi cette année, mais je trouve plus simple de participer à une seule activité qu'à une séquence puisque cela doit concorder avec l'horaire (contraintes de spécialistes)... ID 618

Complexe à coordonner avec nos différents horaires de classe. ID 10

b. Des personnes CP

Seulement trois personnes CP ont laissé un commentaire relatif à l'évolution de la participation à des séquences d'activités. Deux indiquent le **temps** comme la variable qui a rendu stable ou diminué leur participation.

J'ai participé à peu d'activités dû à mon horaire et à ma tâche de CP. ID 636

c. Des personnes parents

Chez les personnes parents ayant laissé un commentaire ($n = 12$) à propos de l'évolution de la participation à des séquences d'activités, les principaux motifs sont la **pertinence des activités** et la **connaissance de l'ÉER**.

Pour diversifier l'enseignement de mes enfants. ID 564

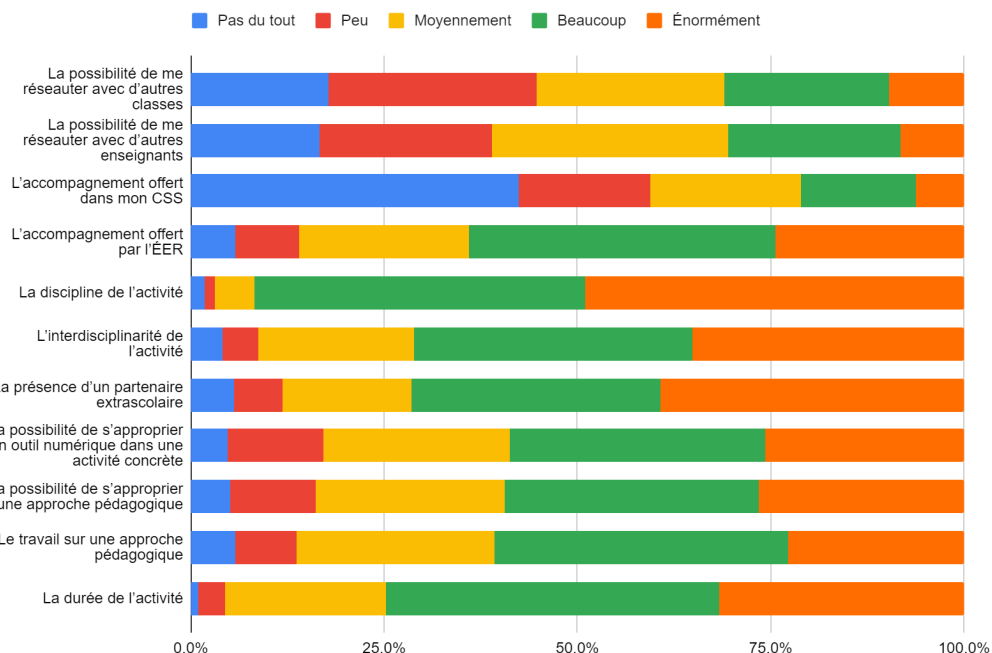
Je connais mieux la plateforme et l'accueil. ID 71

3.1.3. Critères de choix pour la participation aux activités interclasses

Lorsque les personnes enseignantes/suppléantes, CP et parents s'inscrivent aux activités interclasses, certains critères peuvent diriger leurs choix. L'un des items du questionnaire portait plus spécifiquement sur cet aspect à partir d'une liste établie par l'équipe de l'ÉER et validée par des représentants des milieux scolaires. Cette section présente les critères de choix les plus importants selon le statut.

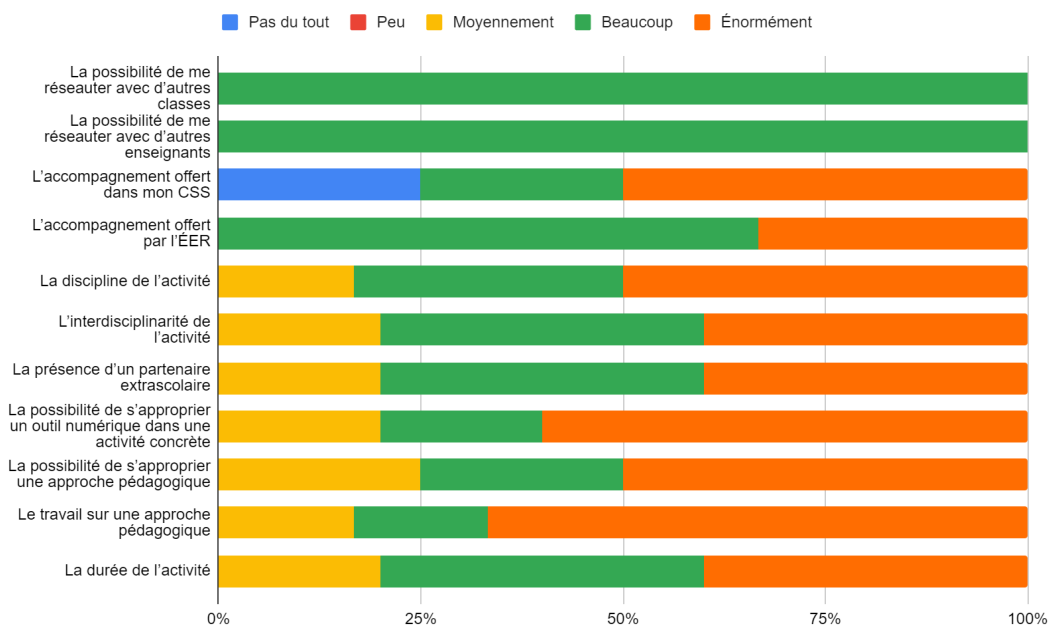
Du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes ($n = 287$), le critère le plus important pour participer aux activités interclasses est la **discipline de l'activité** (Énormément = 49%; Beaucoup = 42,8%) suivi de près de la **durée de l'activité** (Énormément = 31,6%; Beaucoup = 43,2%). Puis viennent les critères de **présence d'un partenaire extrascolaire** (Énormément = 39,2%; Beaucoup = 32,3%) et d'**interdisciplinarité** (Énormément = 35,1%; Beaucoup = 36,1%). Enfin, l'**accompagnement offert par l'équipe de l'ÉER** est un critère qui préoccupe plusieurs participants (Énormément = 24,3%; Beaucoup = 39,7%) comme le montre le graphique 7.

Graphique 7 : Critères de choix pour la participation aux activités interclasses du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes



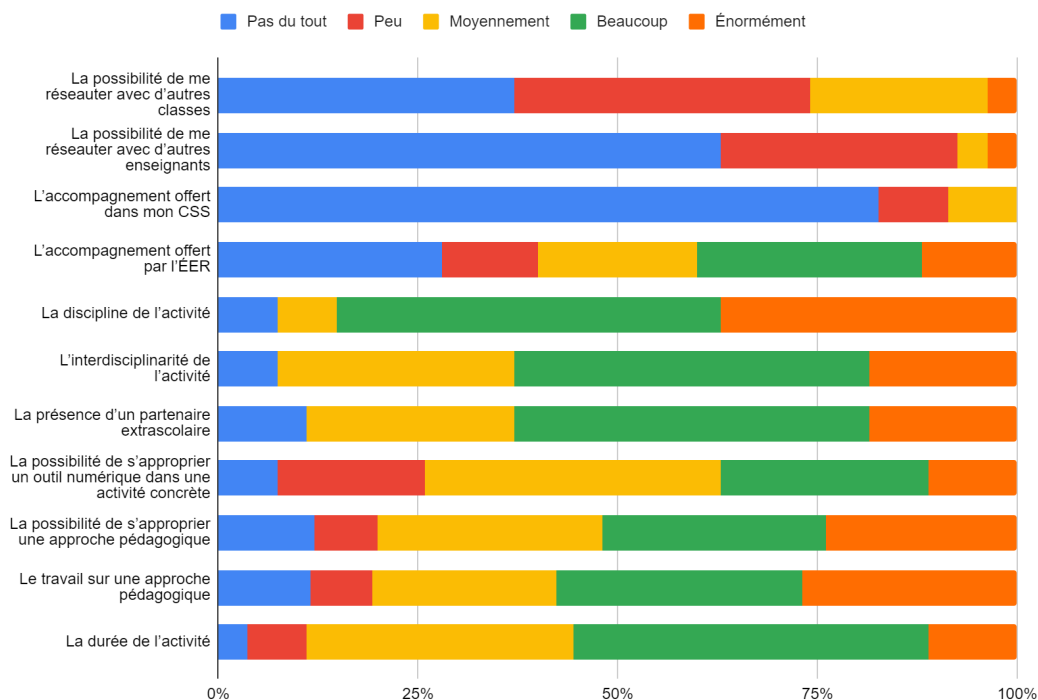
Pour les personnes CP ($n = 5$), le critère le plus important pour participer aux activités interclasses est **l'accompagnement offert par l'équipe de l'ÉER** (Énormément = 33%; Beaucoup = 67%) suivi de celui de la **durée de l'activité** (Énormément = 40%; Beaucoup = 40%). Également, la **discipline de l'activité** se révèle importante pour eux (Énormément = 50%; Beaucoup = 33,3%) ainsi que le **travail sur une approche pédagogique** (Énormément = 66,7%; Beaucoup = 16,7%) comme le montre le graphique 8.

Graphique 8 : Critères de choix pour la participation aux activités interclasses du point de vue des personnes CP



Du côté des personnes parents ($n = 26$), le critère premier pour participer aux activités interclasses est la **discipline de l'activité** (Énormément = 37%; Beaucoup = 48,1%). Viennent en deuxième critère et avec des proportions identiques (Énormément = 18,5%; Beaucoup = 44,4%), l'**interdisciplinarité** ainsi que la **présence d'un partenaire extrascolaire**. Enfin, le **travail sur une approche pédagogique** (Énormément = 26,9%; Beaucoup = 30,8%) arrive au 4e rang des critères de choix. Le graphique 9 résume ces informations.

Graphique 9 : Critères de choix pour la participation aux activités interclasses du point de vue des personnes parents



3.1.4. Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves

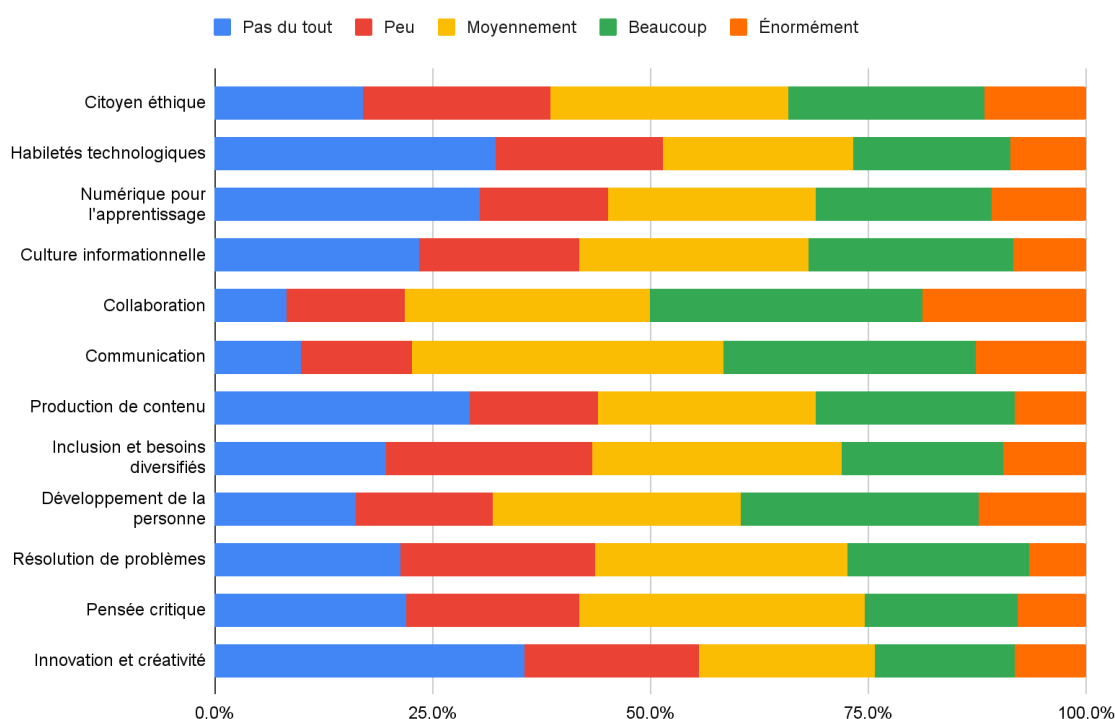
Certains items du questionnaire portaient sur les retombées issues de la participation aux activités en réseau sur la compétence numérique. Le cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019) s'adresse aux élèves mais aussi au personnel scolaire. Il est composé de douze dimensions, dont deux centrales comme le montre la figure suivante.

Figure 1 : Cadre de références de la compétence numérique (MEES, 2019)



Il a été demandé aux personnes enseignantes/suppléantes et parents d'identifier les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves. Les personnes CP n'étant pas en contact régulier avec des élèves, il apparaît difficile pour eux d'identifier des retombées. Du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes ($n = 182$), les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves se situent principalement au niveau des dimensions **Collaborer à l'aide du numérique** (Énormément = 18,8%; Beaucoup = 31,3%) et **Communiquer à l'aide du numérique** (Énormément = 12,6%; Beaucoup = 28,9%). La 3^e dimension la plus développée selon les personnes enseignantes/suppléantes est la dimension **Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation** (Énormément = 12,3%; Beaucoup = 27,4%) et la 4^e dimension est **Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique** (Énormément = 11,8%; Beaucoup = 22,5%). Le graphique 10 schématise l'ensemble des retombées pour chacune des dimensions du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes.

Graphique 10 : Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves selon les personnes enseignantes/suppléantes



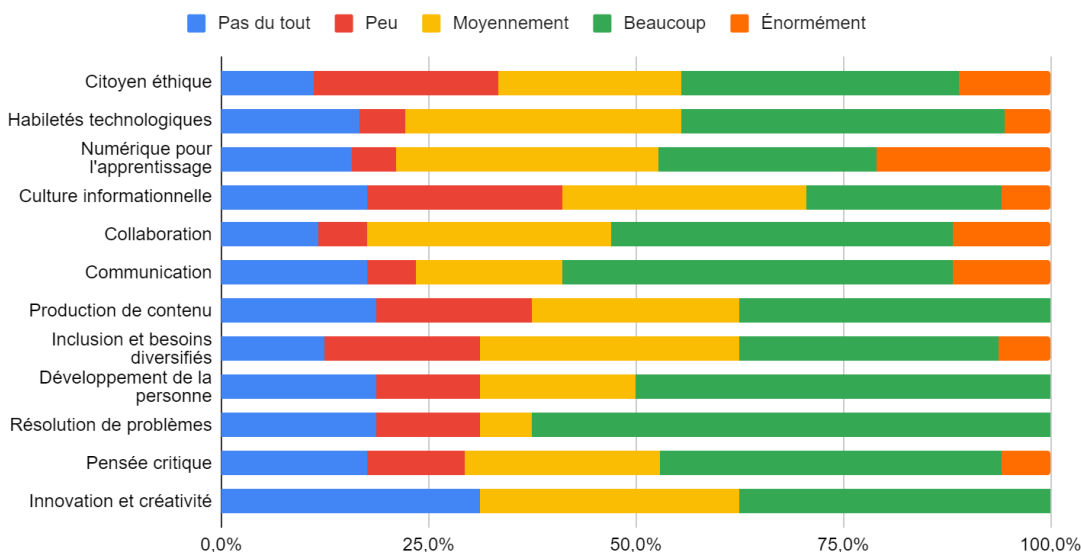
Les groupes de discussion ont permis de relever des exemples de retombées des activités interclasses sur la compétence numérique des élèves. Notamment, ils développent une aisance ainsi qu'une motivation à se dépasser.

On fait un petit problème d'Images et math, mais quand ils voyaient ce que les autres faisaient, ça devient un défi interclasses aussi. ... Ça les motive, puis ça les pousse à aller un petit peu plus loin que ce qu'on fait dans la classe. Ça permet un défi, puis numériquement, ils deviennent très à l'aise après parce qu'il faut qu'ils remettent des choses, il faut qui... donc ça devient vraiment plus collaboratif aussi comme projet.

3- Personne enseignante

Enfin, selon les personnes parents ($n = 17$), les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves se situent principalement autour de **Communiquer à l'aide du numérique** (Énormément = 11,8%; Beaucoup = 47,1%) et **Collaborer à l'aide du numérique** (Énormément = 11,8%; Beaucoup = 41,2%). Bien qu'aucune personne parent n'ait mentionné que les activités interclasses contribuaient énormément à la développer, la 3^e dimension en importance est **Résoudre une variété de problèmes avec le numérique** (Beaucoup = 62,5%). La 4^e dimension développée majoritairement pour les élèves selon les personnes parents est **Agir en temps que citoyen éthique à l'ère du numérique** (Énormément = 11,1%; Beaucoup = 33,3%) comme le démontre le graphique 11.

Graphique 11 : Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves selon les personnes parents

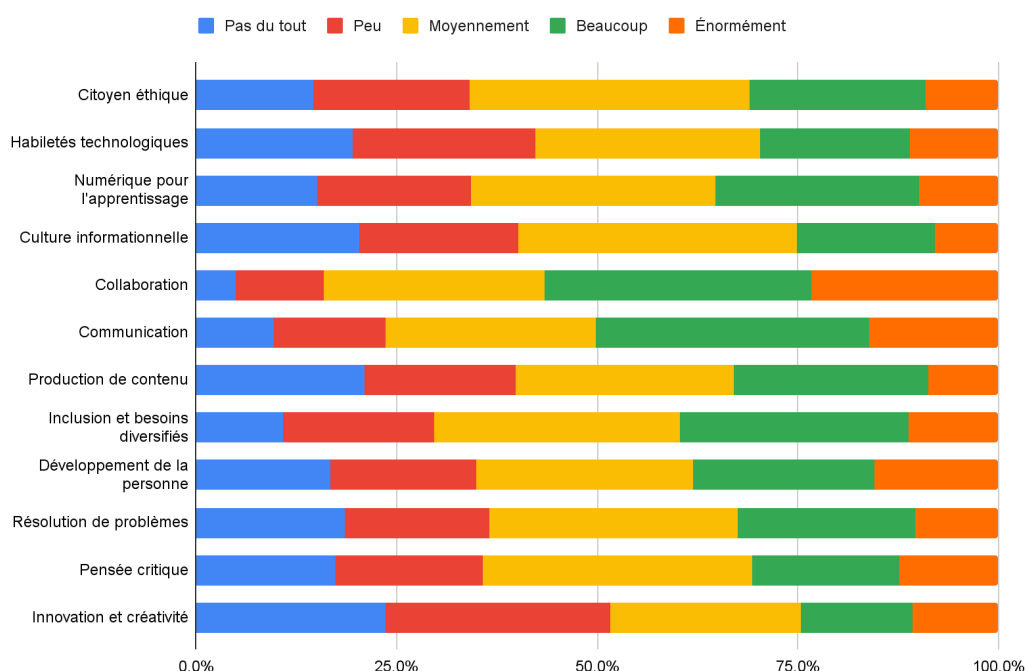


3.1.5. Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique de l'intervenant scolaire

La participation à des activités interclasses a aussi des retombées sur les différentes dimensions de la compétence numérique pour les intervenants scolaires que ce soient chez les personnes enseignantes/suppléantes, CP ou parents.

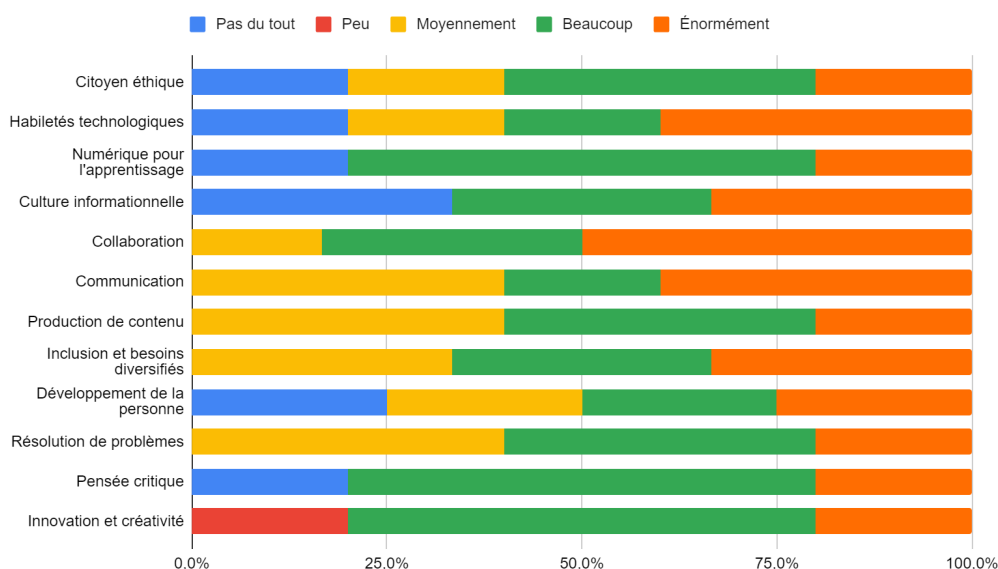
Du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes ($n = 227$), les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de leur compétence numérique touchent plus spécifiquement les dimensions **Collaborer à l'aide du numérique** (Énormément = 23,4%; Beaucoup = 33,2%) et **Communiquer à l'aide du numérique** (Énormément = 16%; Beaucoup = 34,2%). La 3^e dimension la plus développée pour les personnes enseignantes/suppléantes est **Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés** (Énormément = 11,3%; Beaucoup = 28,4%) et la 4^e dimension est **Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation** (Énormément = 12,3%; Beaucoup = 27,4%). Le graphique 12 schématise l'ensemble des retombées pour chacune des dimensions pour les personnes enseignantes/suppléantes.

Graphique 12 : Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique pour les personnes enseignantes/suppléantes



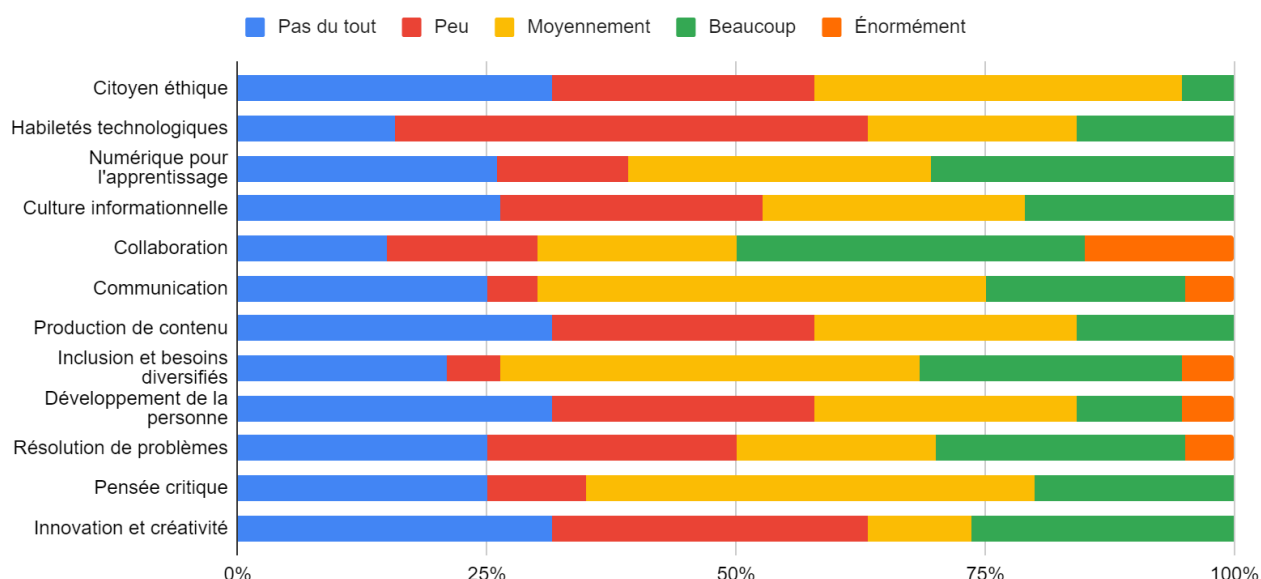
Du point de vue des personnes CP ($n = 5$), les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de leur compétence numérique touchent plus spécifiquement les dimensions **Collaborer à l'aide du numérique** (Énormément = 50%; Beaucoup = 33,3%) et **Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage** (Énormément = 20%; Beaucoup = 60%). Puis, les dimensions les plus développées pour les personnes CP, avec des résultats identiques (Énormément = 20%; Beaucoup = 60%), sont **Développer sa pensée critique à l'aide du numérique** et **Innover et faire preuve de créativité avec le numérique**. Le graphique 13 schématise l'ensemble des retombées pour chacune des dimensions pour les personnes CP.

Graphique 13 : Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des personnes CP



Selon les personnes parents ($n = 20$), les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur leurs dimensions de la compétence numérique se situent principalement autour de **Collaborer à l'aide du numérique** (Énormément = 15%; Beaucoup = 35%) et de **Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés** (Énormément = 5%; Beaucoup = 26,3%). La 3^e dimension la plus développée pour les personnes parents est la dimension **Résoudre une variété de problèmes avec le numérique** (Énormément = 5%; Beaucoup = 25%) et la 4^e dimension est **Communiquer à l'aide du numérique** (Énormément = 5%; Beaucoup = 20%). Comme le démontre le graphique 14, les personnes parents mentionnent rarement que les activités interclasses développent énormément les dimensions de leur compétence numérique.

Graphique 14 : Retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique pour les personnes parents



3.1.6. Commentaires expliquant d'autres retombées issues de la participation à des activités interclasses

Dans le questionnaire et lors des groupes de discussion, les personnes répondantes pouvaient indiquer d'autres retombées issues de la participation à des activités interclasses.

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Selon les personnes enseignantes/suppléantes ayant laissé un commentaire à cette question ($n = 126$), le principal apport issu de la participation à des activités interclasses concerne les **connaissances technologiques** acquises ($n = 79$). Ces retombées se révèlent par de nombreux exemples.

Lors des présentations de Parc Canada, j'ai découvert des applications pour favoriser les interactions en animation en ligne. ID 358

Développer les compétences avec Team, découverte des padlets ID 214

Je connaissais déjà le padlet mais cela m'a permis de l'utiliser davantage et surtout, avec les élèves. Mes élèves ont aussi appris à se présenter à la caméra, à devoir parler fort pour que le micro capte leurs paroles. ID 16

Pendant la présentation (projetée sur le TBI) du musée de la fourrure de Lachine, il apparaissait régulièrement des questions (Mentimeter ...) et les élèves pouvaient y répondre à l'aide de leurs iPads. Leurs réponses, comme celles des autres classes, apparaissaient en direct sous leurs yeux. Magique! ID 155

Pour ma part, ces activités m'ont permis de prendre de l'assurance avec les compétences numériques et ainsi les partager avec les élèves. [...] Pour les élèves, cela a contribué à renforcer leur habileté avec le numérique. ID 368

Les retombées suivantes se révèlent positives mais dans une moins grande occurrence. Il s'agit du **contact avec d'autres classes** ($n = 14$) ainsi qu'**avec des experts** ($n = 11$).

Comme nous sommes en région éloignée, ils ont eu la chance d'être en contact avec d'autres classes, d'autres élèves... ID 237

Les enfants ont aimé voir d'autres élèves dans les autres classes participantes même si l'interaction était limitée avec les autres groupes. ID 694

Les activités virtuelles ont permis de varier les supports en classe et d'ouvrir la classe sur d'autres classes au Québec. Les élèves comprennent alors qu'ils ne sont pas seuls à apprendre dans les différents domaines abordés. ID 930

Les élèves adorent les sujets choisis et aiment entendre parler des experts sur les différents sujets. ID 335

Les personnes enseignantes/suppléantes ont également identifié le **transfert et le réinvestissement** ($n = 10$) ainsi que le **développement de la personne** ($n = 9$) comme retombées issues de la participation à des activités interclasses.

Chaque année, je leur apprend la programmation avec SCRATCH et ils adorent. Cette année, avec école en réseau, ils ont vu que les connaissances apprises avec moi leur étaient réellement utiles. Ils ont compris que ce n'était pas une notion simplement locale mais qui était utilisée ailleurs aussi. ID 634

Lorsque nous utilisons des sites Internet qui permettent de développer leur compétence en communication et en compréhension des notions, nous leur offrons alors un beau bagage pour leur fin de scolarisation. ID 363

Cette ouverture au développement de la personne et à l'enrichissement des apprentissages se sont également retrouvés dans les groupes de discussion où les personnes répondantes ont pu détailler des retombées issues de la participation aux activités interclasses pour les élèves.

Ils ont vu certains métiers. Je pense, ça les ouvre sur, un peu, une culture numérique qu'ils sont beaucoup dans le pitonnage, mais ce qui vaut autour, l'histoire puis la culture je trouve que ça, c'est des points que moi personnellement je n'ai pas le temps d'aller chercher. ... Donc, ça ouvre sur autre chose qui complète un peu l'enseignement là, parce qu'on touche aux outils numériques, à la robotique, mais pour ce qui est de l'histoire et tout ça, c'est une sphère qui complète mon enseignement dans le fond et qui les complète comme citoyens numériques. Exemple, les réseaux sociaux, les dangers, ça complète un peu au niveau de l'éducation numérique pour les élèves.

3- Personne enseignante

La participation aux activités interclasses a également des retombées pour les personnes enseignantes. Lors de groupes de discussion, l'enseignement des arts plastiques par une autre enseignante a été soulevé comme aidant ainsi que la pertinence de s'approprier une nouvelle approche pédagogique.

Un autre aspect que je trouve intéressant aussi, c'est que les gens, tu sais, comme admettons Caroline Boudreau qui présente les ART-ÉER, de faire justement l'art plastique avec les élèves. Moi, ça faisait quelques années que je n'enseignais plus l'art plastique. Elle devient comme l'experte. Puis de se faire enseigner par un autre prof, c'est différent aussi pour les élèves. Ça fait, tu sais, ils vivent ça, admettons, avec les spécialités, mais là, c'est... c'est la même matière qui est enseignée par quelqu'un d'autre. Ça fait que c'est quand même intéressant aussi de voir une façon différente de l'amener ou de le montrer aussi.

2- Personne enseignante

On n'est pas spécialiste de tout, d'aller chercher des forces ailleurs. Tu sais, la démarche des bourgeons, la démarche scientifique, moi je la fais comme je pense. Mais là, d'avoir une autre vision, c'est super riche pour nous aussi les enseignants de voir. Et comme on est chapeauté par quelqu'un d'autre, ça fait que c'est vraiment plaisant.

1- Personne enseignante

Je trouve que c'est juste le coup d'envoi qui nous donne le goût, puis l'énergie de sauter à pieds joints puis de l'essayer. Ppuis après ça tu dis : « Ok, bien moi aussi je serais capable de l'essayer ». Ça fait que c'est juste comme le coup d'envoi pour partir quelque chose en regardant quelqu'un d'autre le faire, mais après ça, on a une meilleure idée de comment on peut l'amener ou comment on peut le vivre.

2- Personne enseignante

Moi, je trouve que c'est le fun de sortir de sa zone de confort puis aller voir les autres, de collaborer avec les autres, puis, se dire on est au même niveau, mes élèves sont corrects et tout. Moi, ça me rassure souvent les projets. Donc oui, vraiment de partager tout ça c'est vraiment le fun. C'est devenu une collaboration simplement.

3- Personne enseignante

b. Des personnes CP

Trois personnes CP ont fourni des commentaires indiquant d'autres retombées issues de la participation à des activités interclasses. Sous différents vocables, les **connaissances technologiques** sont les retombées les plus importantes et appuyées par des exemples concrets. Le **transfert de connaissances** est également identifié comme une retombée.

Formaprofs avec Lumio m'a permis de me former afin de former ensuite les enseignants, COP sur la collaboration m'a permis de réseauter et de partager, aussi de découvrir KF. Scratch pour approfondir mes connaissances et constater l'impact sur les élèves. ID 725

J'ai osé davantage utiliser et proposer l'utilisation de certains outils et/ou plateforme. Ex: Jamboard, Flipgrid, Screencast-O-Matic J'ai bonifié mon utilisation de Teams et du Padlet. ID 730

Selon une personne CP participant au groupe de discussion, la possibilité de participer aux activités de l'ÉER, sans nécessairement avoir un groupe d'élèves, était formatrice pour elle.

Au niveau du développement professionnel, c'est un plus. [...] je me suis aussi incrustée comme toute seule, sans élèves dans certaines activités avec la permission de l'animateur. Et puis ça aussi là, c'est toujours toujours payant, de voir comment, bien l'interaction qui est créée entre les classes. Donc c'est ça, c'est vraiment surtout au développement professionnel que moi je vois. Je vois un bon modelage aussi pour moi. [...]

Des façons de former, de rendre la matière, des façons d'enseigner. [...] Quand on est conseiller pédagogique, moi j'essaie le plus souvent possible de me rapprocher du terrain pour être au mieux de ce que je peux proposer aux enseignants aussi, parce que ça change vite, hein? Le terrain change vite, [...] il ne faut pas rester longtemps sans y être, donc de façon régulière, moi, j'aime ça, aller dans les classes. Et puis, quand je vais dans les classes par l'intermédiaire d'école en réseau, bien ça me satisfait aussi. Ce côté-là vient aussi me satisfaire.

6-Personne CP

c. Des personnes parents

Des huit personnes parents ayant laissé un commentaire, d'autres retombées ressortent à savoir les **connaissances technologiques** ($n = 4$) et le **contact avec des experts** ($n = 2$).

Utilisation de plate-forme teams et la plate-forme de sondage interactif. ID 776

On a écouter la présentation sur les baleines du st-Laurent, on a apprécié être instruit de cette façon sans devoir se présenter ID 63

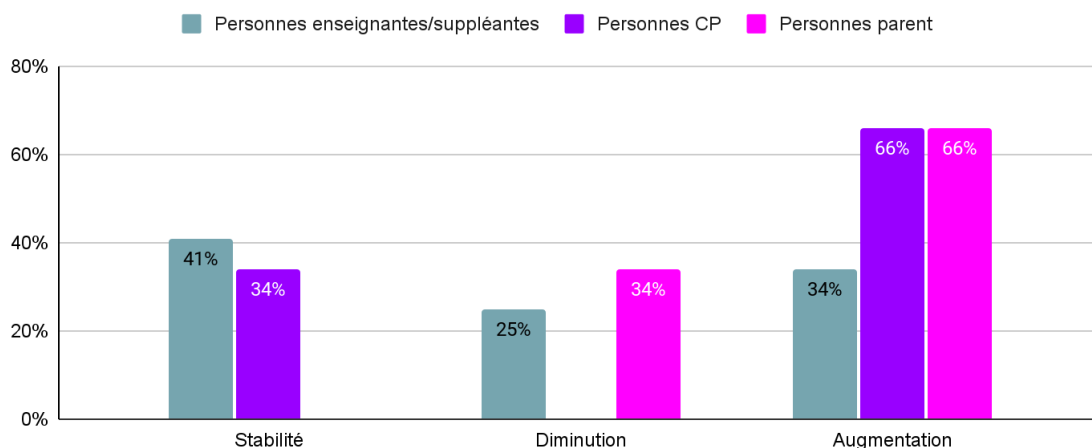
3.2. Participation aux activités de développement professionnel

L'équipe de l'ÉER propose deux types d'activités de développement professionnel : les activités ponctuelles et les CoP. À titre de rappel, les activités ponctuelles de développement professionnel comportent une seule rencontre en visioconférence alors que les CoP comportent quelques rencontres en visioconférence échelonnées sur quelques mois.

3.2.1. Évolution de la participation aux activités ponctuelles de DP

Au cours de l'année 2021-2022, au niveau de l'évolution de la participation aux activités ponctuelles de DP ($n = 87$ E/S; $n = 6$ CP, $n = 3$ P), il y a eu augmentation pour 66% des personnes CP et parents, mais que pour 34% des personnes enseignantes/suppléantes. Ces dernières ont plutôt maintenu leur participation en cours d'année (41%). Cette stabilité a été observée par 34% des personnes CP, comme le montre le graphique 15.

Graphique 15 : Évolution de la participation à des activités ponctuelles de DP en 21-22 selon le statut



3.2.1.1. Commentaires expliquant l'évolution de la participation à des activités ponctuelles de DP

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Les personnes enseignantes/suppléantes ayant laissé un commentaire ($n = 51$) expliquant l'évolution de la participation à des activités ponctuelles de DP nomment prioritairement le **temps** comme principal motif ($n = 13$).

Souvent du enseigner en mode hybride, avec des élèves en classes et avec des élèves en ligne en même temps. Le temps pour préparer les deux est énormes et épuisant. ID 553

J'assiste à toutes les formations où je suis libre. ID 690

Le second motif qui obtient le plus d'occurrences est la **connaissance de l'ÉER** ($n = 10$) ainsi que les **conditions de travail** ($n = 10$).

depuis la pandémie, j'ai découvert l'école en réseau et je l'utilise de plus en plus ID 278

C'est ma 1re année et j'ai adoré l'esprit de partage et de communauté! ID 887

...les locaux de classes sont toujours occupés par le service de garde, donc pas possible sur le midi ou après l'école et pas le temps de revenir à la maison à temps. ID 931

Nous avons la responsabilité de se former 30 heures en 2 ans. Je déplore que les budgets dans l'école ne couvre pas cette nouvelle réalité, on ne peut pas être libérée pendant les heures de formation faute de budget et on ne peut pas utiliser toutes nos journées pédagogiques pour faire de la formation. Les journées pédagogiques sont précieuses pour travailler en équipe à l'école. ID 45

Enfin, l'**offre** ($n = 5$) et la **pertinence des activités** ($n = 5$) sont chacune identifiées comme motifs pouvant expliquer l'évolution de participation aux activités ponctuelles de DP en cours d'année.

Je m'attendais à des "comment faire" mais c'était plutôt des "voici ce qu'on peut faire". ID 684

Je crois qu'il y avait plus d'offres de formation de style (forma-profs) dont le contenu et la durée sont très intéressants. ID 680

J'ai trouvé qu'il y avait moins de choix que les autres années. ID 809

b. Des personnes CP

Trois personnes CP ont laissé un commentaire expliquant l'évolution de la participation à des activités ponctuelles de DP. Le **réseautage** est identifié comme le principal motif ($n = 2$) suivi des **modalités de l'activité** dont plus spécifiquement l'accès aux enregistrements.

C'est intéressant d'échanger avec d'autres milieux et de partager l'expertise de chacun. Comme conseiller pédagogique, il est parfois difficile de bien communiquer l'information et convaincre les gens de tenter l'expérience de l'ÉER. En réseautant avec d'autres centres, nous avons des idées pour mieux publiciser. ID 675

Possibilité de réécouter la formation et l'invitation à le faire me la remémore et m'oblige à prendre du temps. ID 725

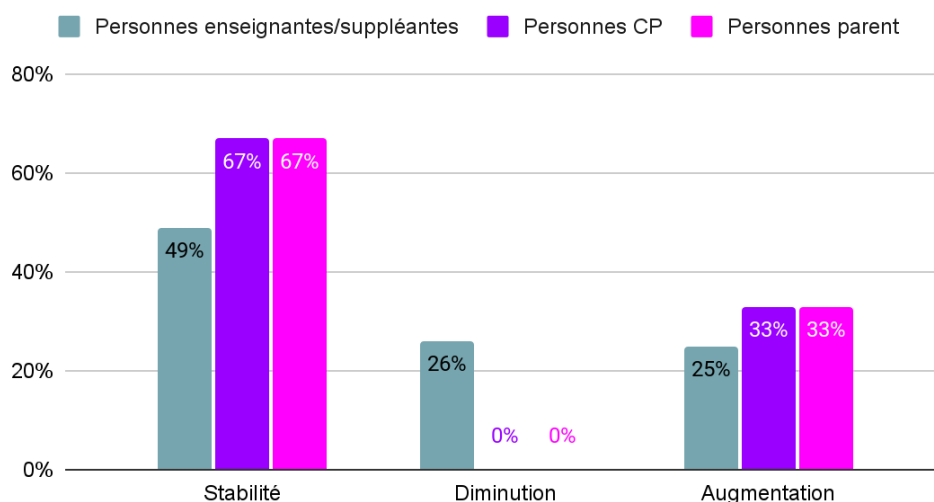
c. Des personnes parent

Seulement deux personnes parent ont fourni un commentaire à cette question. L'un indique que sa participation a diminué car il n'a **pas eu le temps de suivre** (ID 295) et l'autre qu'elle a augmenté pour **enrichir son enseignement** (ID 564).

3.2.2. Évolution de la participation à des CoP

Au niveau de l'évolution de la participation à des CoP ($n = 53$ E/S; $n = 3$ CP, $n = 3$ P), il y a eu principalement une stabilité pour les trois statuts des personnes répondants, soit pour 49% des personnes enseignantes/suppléantes ainsi que pour 67% des personnes CP et parents. Seules les personnes enseignantes/suppléantes ont constaté une diminution de leur participation (26%) et 25% ont remarqué une augmentation comme le montre le graphique 16.

Graphique 16 : Évolution de la participation à des CoP en 21-22 selon le statut



3.2.2.1. Commentaires expliquant l'évolution de la participation à des CoP durant l'année

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Parmi les personnes enseignantes/suppléantes ayant laissé un commentaire expliquant l'évolution de la participation à des CoP durant l'année ($n = 30$), le motif premier qui ressort est la **pertinence des activités** ($n = 7$) suivi du **temps** ($n = 6$).

première expérience cette année et c'est positif! ID 278

Ça me rejoignait pas! Je m'attendais à avoir des idées de matériels. ID 276

J'ai participé à une activité qui m'intéressait puis j'ai cessé par manque de temps et d'intérêt pour les autres formations offertes. ID 10

La direction nous a permis des libérations pour nous rencontrer ce qui facilite la tâche. ID 559

b. Des personnes CP

Deux personnes CP ont laissé des commentaires pour expliquer l'évolution de la participation à des CoP, desquels découlent deux motifs, soit la **pertinence des activités** ainsi que le **temps**.

... j'ai l'impression que l'offre augmente. Les CoP pour le secondaire sont pour moins une belle façon d'avoir des idées et de les partager par la suite aux enseignants de mon centre ID 675

Mais j'Ai compris que je pouvais accéder à l'enregistrement éventuellement, ce qui fait que je vais être portée à m'inscrire davantage l'Année prochaine ID 725

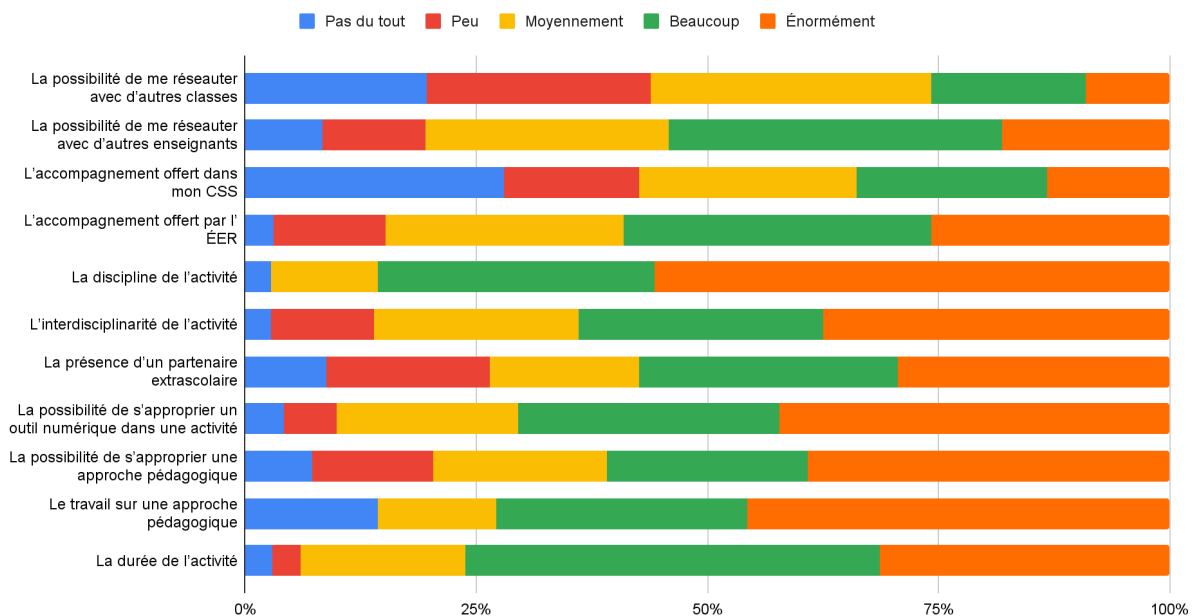
c. Des personnes parents

Aucune personne parent n'a laissé de commentaire.

3.2.3. Critères de choix pour la participation aux activités de DP

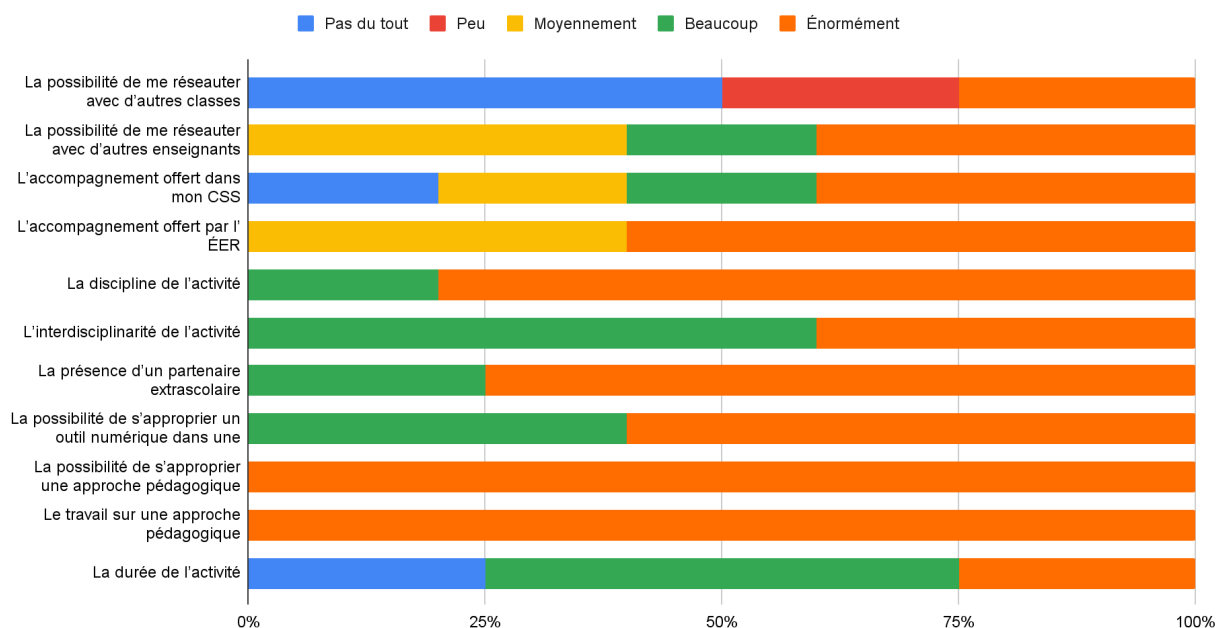
Tout comme pour les activités interclasses, le choix de participer aux activités de DP s'appuie sur certains critères qui guident les personnes à s'y inscrire. À partir de la même liste de propositions, il était demandé aux personnes répondantes d'identifier dans quelle mesure ces propositions orientaient leur choix. Pour les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 69$), la **discipline de l'activité** se révèle comme le critère le plus important (Énormément = 57,7%; Beaucoup = 30%) suivi de la **durée de l'activité** (Énormément = 31,1%; Beaucoup = 44,8%) et du **travail sur une approche pédagogique** (Énormément = 45,7%; Beaucoup = 27,1%). On retrouve également la **possibilité de s'approprier un outil numérique dans une activité concrète** (Énormément = 42,3%; Beaucoup = 28,2%) comme le montre le graphique 17.

Graphique 17 : Critères de choix pour la participation aux activités de DP du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes



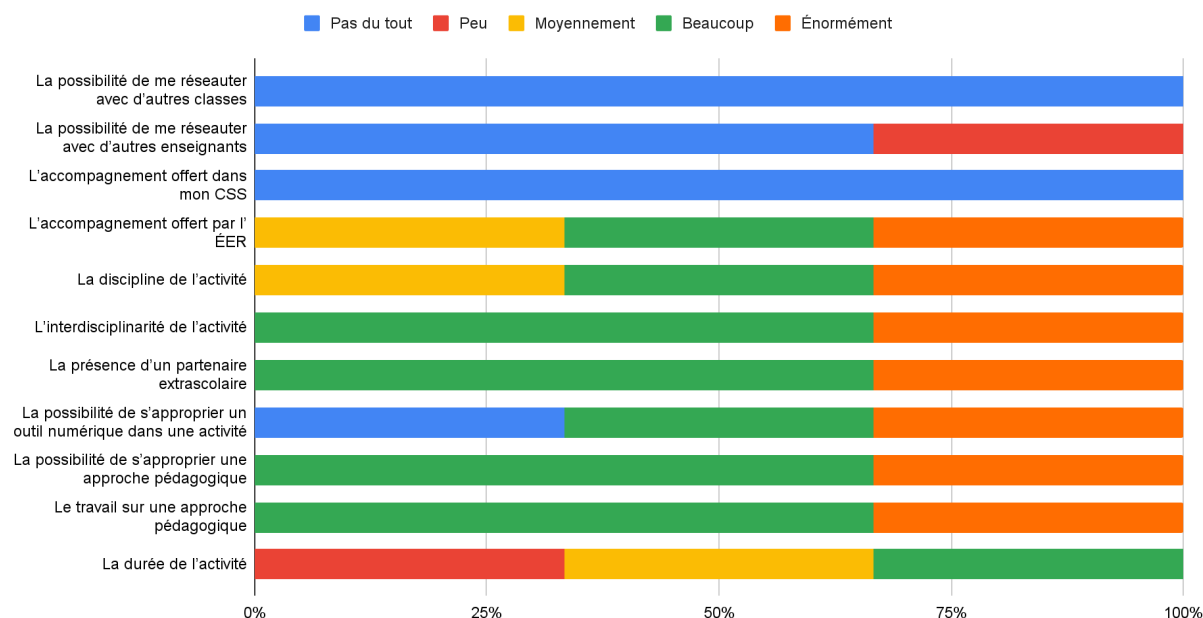
Deux critères de choix sont considérés comme les plus importants pour les personnes CP ($n = 5$) soient la **possibilité de s'approprier une approche pédagogique** ainsi que le **travail sur une approche pédagogique**. (Énormément = 100%). Également, la **discipline de l'activité** (Énormément = 80%; Beaucoup = 20%) est mentionnée comme un critère essentiel pour eux ainsi que la **présence d'un partenaire extrascolaire** (Énormément = 75%; Beaucoup = 25%). Enfin, la **possibilité de s'approprier un outil numérique dans une activité concrète** (Énormément = 60%; Beaucoup = 40%) ainsi que l'**interdisciplinarité** (Énormément = 40%; Beaucoup = 60%) ressortent comme importants dans les critères de choix des personnes CP. Le graphique 18 résume ces informations.

Graphique 18 : Critères de choix pour la participation aux activités de DP du point de vue des personnes CP



Les personnes parents ont été peu nombreuses à répondre à cette question ($n = 3$). Néanmoins, quatre critères de choix, dans une proportion égale (Énormément = 33,3%; Beaucoup = 66,7%), ressortent de leurs réponses. Comme le montre le graphique 19, il s'agit de la **présence d'un partenaire extrascolaire**, l'**interdisciplinarité**, la **possibilité de s'approprier une approche pédagogique** ainsi que le **travail sur une approche pédagogique**.

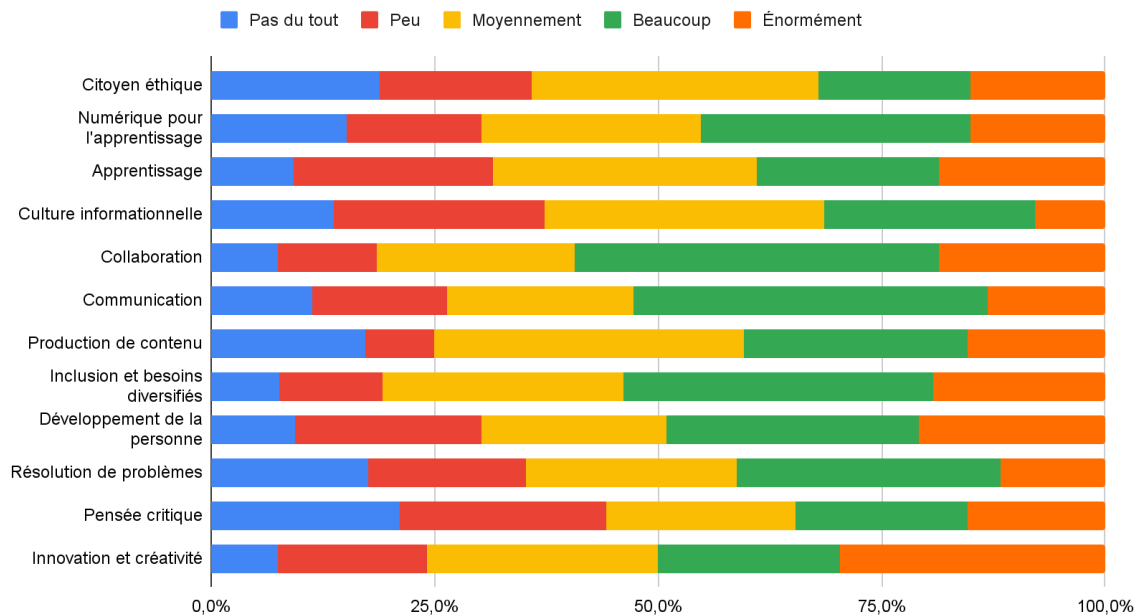
Graphique 19 : Critères de choix pour la participation aux activités de DP du point de vue des personnes parents



3.2.4. Retombées issues de la participation à des activités de DP sur la compétence numérique selon le statut

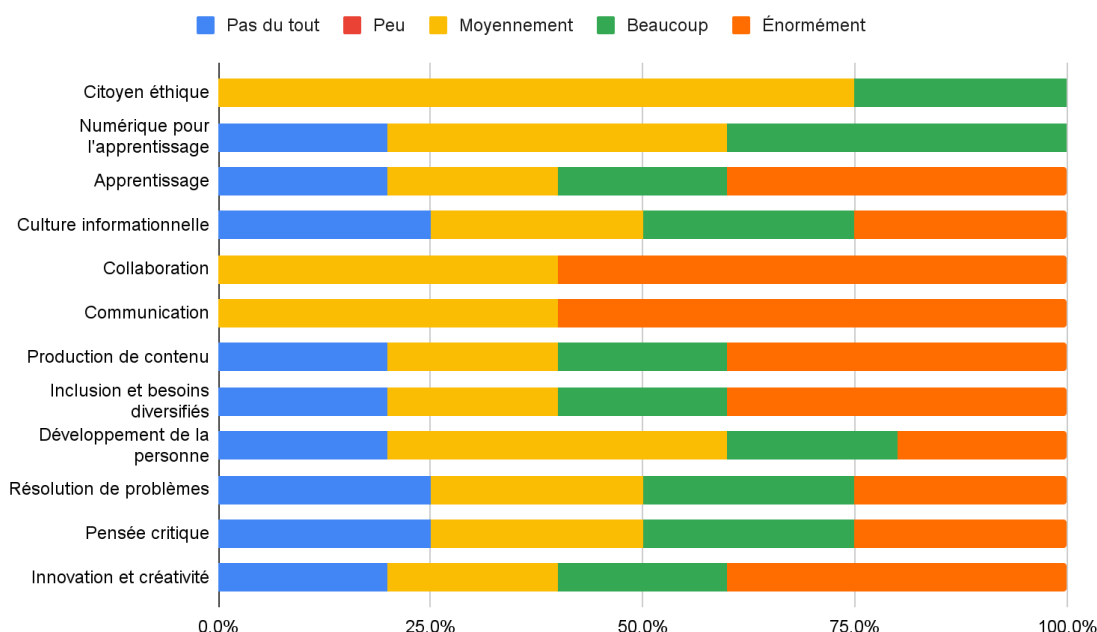
La participation à des activités de DP, qu'elles soient ponctuelles ou en CoP, révèle des retombées sur le développement des dimensions de la compétence numérique des adultes qui y prennent part. Pour les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 53$), la principale dimension développée par la participation aux activités de DP est **Collaborer à l'aide du numérique** (Énormément = 18,5%; Beaucoup = 40,7%), suivi de **Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés** (Énormément = 19,2%; Beaucoup = 34,6%). Également, les dimensions **Communiquer à l'aide du numérique** (Énormément = 13,2%; Beaucoup = 39,6%) ainsi qu'**Innover et faire preuve de créativité avec le numérique** (Énormément = 29,6%; Beaucoup = 20,4%) sont importantes du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes. Le graphique 20 fournit plus de précisions sur chacune des dimensions.

Graphique 20 : Retombées issues de la participation à des activités de DP en réseau sur les dimensions de la compétence numérique des personnes enseignantes/suppléantes



Pour les personnes CP, les retombées issues de la participation à des activités de DP en réseau sur les dimensions de leur compétence numérique se situent principalement au niveau des dimensions **Collaborer à l'aide du numérique** et **Communiquer à l'aide du numérique** (Énormément = 60%). Puis, viennent les dimensions, avec des valeurs équivalentes (Énormément = 40%; Beaucoup = 20%) **Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés**, ainsi qu'**Innover et faire preuve de créativité avec le numérique**. Le graphique 21 résume ces informations.

Graphique 21 : Retombées issues de la participation à des activités de DP en réseau sur les dimensions de la compétence numérique des personnes CP



Pour les personnes parents, les données sont insuffisantes puisque seulement deux personnes ont répondu à cette question.

3.2.5. Commentaires expliquant d'autres retombées issues de la participation à des activités de DP

Dans le questionnaire et lors des groupes de discussion, les personnes répondantes pouvaient indiquer d'autres retombées issues de la participation à des activités de DP

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Les personnes enseignantes/suppléantes qui ont laissé un commentaire à cet item ($n = 30$) indiquent dans une large représentation ($n = 22$) les **connaissances technologiques** développées comme retombée principale issue de leur participation aux activités de DP.

J'ai assisté à plusieurs formaPROFS sur différents sujets tel que Lumio, Notebook, padlet,... pour mes besoins professionnels. Le but était de m'aider à aller plus loin dans ma pratique ou approfondir mes connaissances sur ces outils. ID 278

Je me suis mise à utiliser les Padlet et l'application La Digitale. Encore mieux outillée pour partager des documents, je comprends vraiment l'utilité du Drive. Je crée des documents que je partage avec mes collègues grâce à Canva, que j'ai découvert. Je suis capable d'utiliser Teams et Zoom un peu plus efficacement. Le fait de participer à différentes rencontres en virtuel m'a permis de me sentir plus à l'aise avec tous ces moyens technologiques. ID 937

J'ai participé à une activité présentant des informations sur comment créer des cartes à tâches dans Lumio. Cela a été très bénéfique pour moi, ce petit partage d'informations est venu compléter des notions que j'avais déjà acquises mais que je ne maîtrisais pas encore parfaitement. ID 972

Les activités FormaPROFS ont été mentionnées comme très intéressantes, pertinentes et aidantes dans les deux groupes de discussion. De plus, la participation à des activités des CoP en réseau a pour retombées la **motivation pour intégrer de nouvelles approches pédagogiques** pour certaines personnes enseignantes car elles sont inspirées par d'autres et se sentent soutenues.

...au niveau de la formation, ça m'aide beaucoup à me tenir à jour parce que ça avance vite sur tous les sujets. c'est hyper intéressant. [...] Des choses qu'on ne pouvait pas se déplacer à cause de la fameuse pandémie, donc ça nous permet de voir autre chose sans se déplacer, puis sans avoir des frais aussi exorbitants à chaque fois.

5-Personne enseignante

Pour ma part, vraiment, je pense que je suis une meilleure enseignante depuis que je me connecte à l'École en réseau. Comme je disais tantôt, il y a un choix d'activités vraiment plaisantes, mais il y a aussi comme moi cette année, j'ai fait la CoP, ... pour enseigner en plein air, mission plein air ! Puis, là j'étais en train de commencer à essayer, tu sais, c'est un défi que je me suis donné pour un peu cette année, puis surtout l'an prochain, essayer de commencer à faire de l'enseignement à l'extérieur ce que je n'aurais probablement pas fait si je n'avais pas eu ce soutien là. Parce que sinon je ne voulais pas me lancer juste comme ça, tu sais, mais on est vraiment bien. Il nous propose plein de choses.

4- Personne enseignante

b. Des personnes CP

Une seule personne CP a partagé un commentaire précisant d'autres retombées issues de la participation à des activités de DP. Celui-ci concernent les **connaissances technologiques** ainsi que la **réutilisation des ressources proposées**.

L'ensemble des ressources partagées dans les différentes activités de classe peuvent être utilisé sans nécessairement faire l'activité en réseau. ID 675

Lors des groupes de discussion, une personne CP a abondé en ce sens en précisant comment l'activité FormaPROFS sur la plateforme Lumio avait été un levier pour la propulser dans son CSS.

... parce que Lumio, par exemple, a été vraiment propulsé chez nous. [...] Et puis l'outil Lumio qu'ils ont réussi à vraiment bien appréhender. Et puis, encore une fois, nous, on avait proposé aussi des formations Lumio et puis bien, on a eu quasiment personne parce que je pense qu'ils ont eu ce qu'il fallait dans École en réseau, puis encore une fois, tant mieux là.

6-Personne CP

Les FormaPROFS qui sont vraiment géniaux. [...] c'est vraiment une mine d'or. Puis, même si on n'est pas

présent, on peut écouter en en différé. Les formaPROFS je trouve que c'est vraiment tous les sujets qui sont présentés. Puis on va faire quelque chose qui nous intéresse aussi. Moi, c'est ça que j'ai découvert en premier les FormaPROFS que j'ai adoré.

2-Personne enseignante

c. Des personnes parents

Seulement une personne parent a laissé un commentaire qui indique l'appropriation d'un outil technologique.

Je n'étais pas familière avec la création de padlet et son utilisation ID 295

4. La compétence numérique, la médiation culturelle et les retombées du travail en réseau

Cette section présente les résultats à propos de trois thématiques autour du travail en réseau : les types d'activités favorisant le développement de la compétence numérique des personnes intervenantes scolaire, la médiation culturelle en classe, ainsi que des retombées issues du travail en réseau à propos de la conception de l'enseignement, de la gestion de classe et des relations entre les élèves.

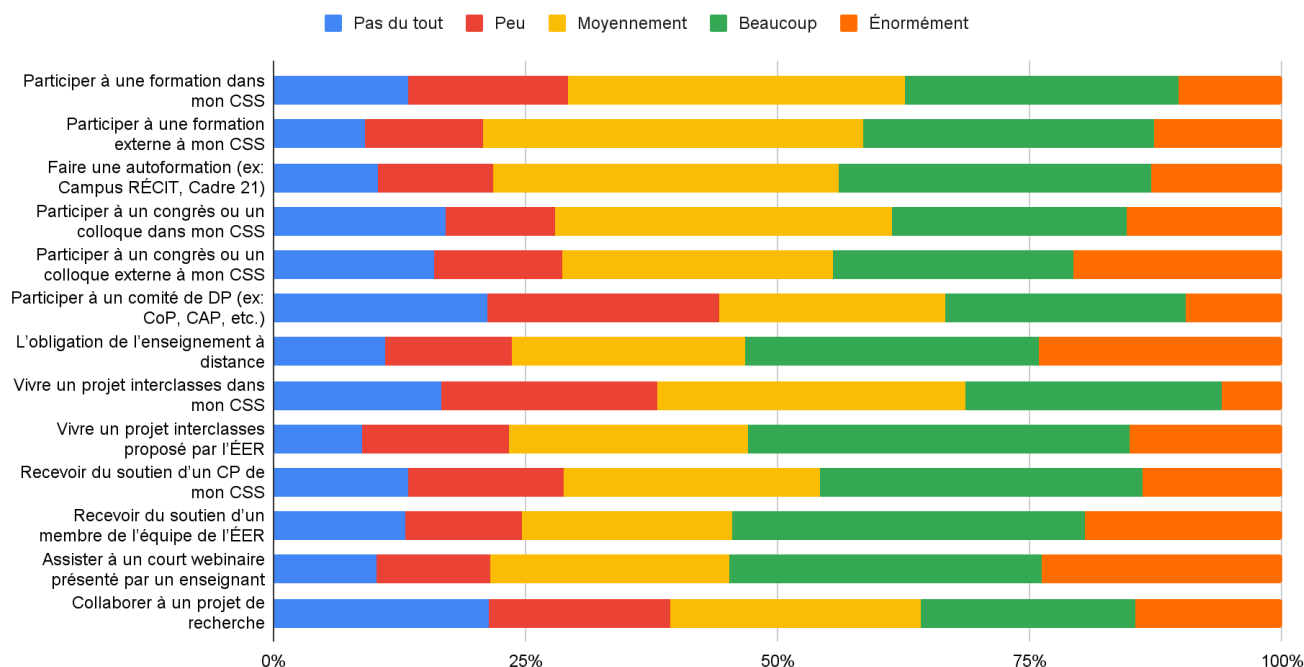
4.1. Types d'activités contribuant au développement de la compétence numérique des personnes intervenantes scolaire

Le cadre de référence de la compétence numérique s'adresse aux apprenants mais aussi à tout intervenant scolaire. Le développement de cette compétence peut s'effectuer dans une variété de contextes et par des types d'activités diversifiées. À partir d'une liste de 13 propositions, les répondants devaient indiquer dans quelle mesure chacune d'elles contribue au développement de leur compétence numérique.

- Participer à une formation dans mon CSS
- Participer à une formation externe à mon CSS
- Faire une autoformation (ex: Campus RÉCIT, CADRE 21)
- Participer à un congrès ou un colloque dans mon CSS (ex: journée pédagonumérique)
- Participer à un congrès ou un colloque externe à mon CSS (ex: AQUOPS, AQEP)
- Participer à un comité de DP (ex: CoP, CAP, etc.)
- L'obligation de l'enseignement à distance
- Vivre un projet interclasses dans mon CSS
- Vivre un projet interclasses proposé par l'ÉER
- Recevoir du soutien d'un CP de mon CSS
- Recevoir du soutien d'un membre de l'équipe de l'ÉER
- Assister à un court webinaire présenté par un enseignant (ex: FormaPROFS de ÉER)
- Collaborer à un projet de recherche

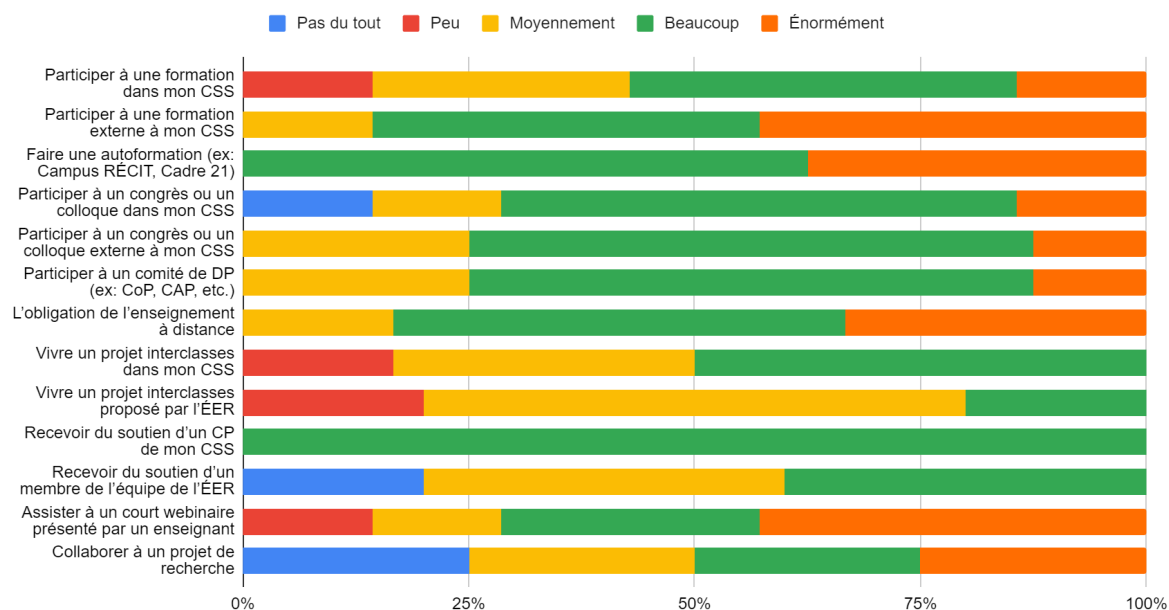
Pour les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 172$), **assister à un court webinaire présenté par un enseignant** (Énormément = 23,8%; Beaucoup = 31%) et **recevoir du soutien d'un membre de l'équipe de l'ÉER** (Énormément = 19,5 %; Beaucoup = 35,1 %) sont les propositions qui ressortent comme principales. Suivent de près **l'obligation de l'enseignement à distance** (Énormément = 24,1%; Beaucoup = 29,1%) ainsi que **vivre un projet interclasses proposé par l'ÉER** (Énormément = 15,1%; Beaucoup = 37,8%). Le graphique 22 offre une vue sur l'ensemble des réponses pour chaque proposition.

Graphique 22 : Types d'activités contribuant au développement de la compétence numérique pour les personnes enseignantes/suppléantes



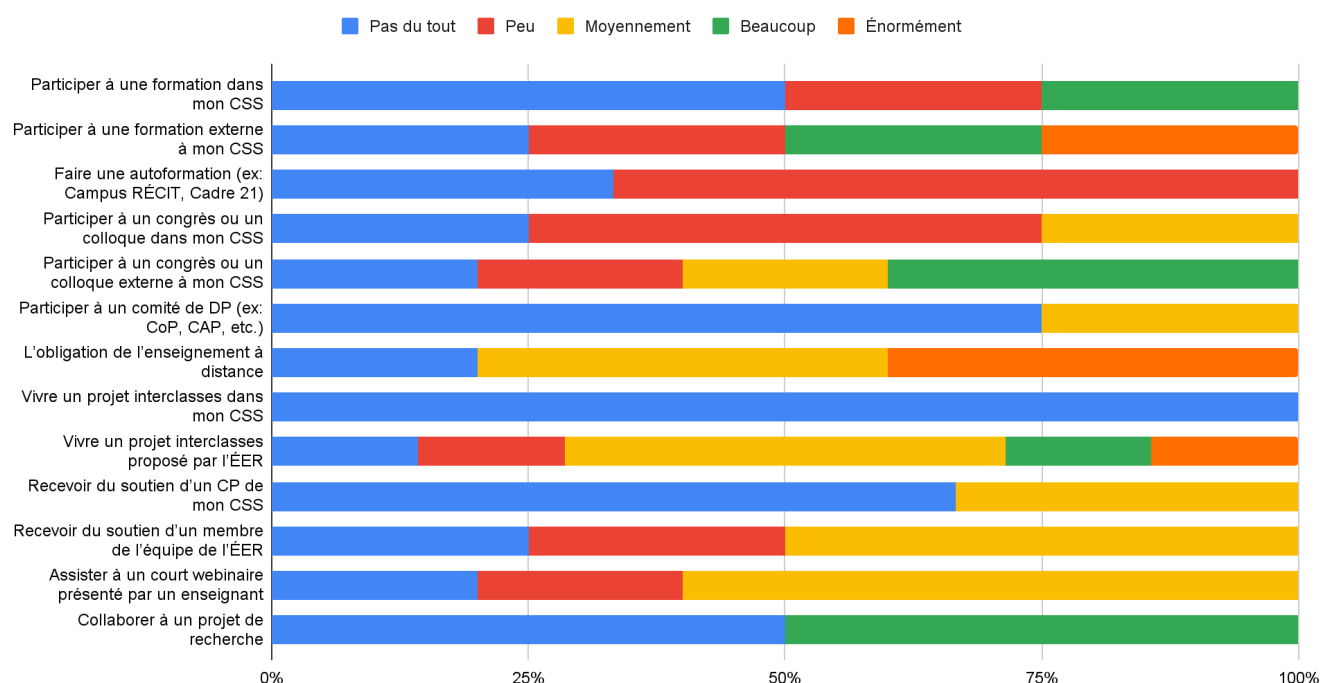
Du point de vue des personnes CP ($n = 6$), le **soutien offert par un CP de leur CSS** se révèle comme l'activité principale contribuant au développement de leur compétence numérique (Beaucoup = 100%). Le deuxième type d'activité principal consiste à **faire une autoformation** (ex: Campus RÉCIT, Cadre 21) (Énormément = 37,5%; Beaucoup = 62,5%), suivi de **participer à une formation externe à mon CSS** (Énormément = 42,9%; Beaucoup = 42,9%). Enfin, **l'obligation de l'enseignement à distance** (Énormément = 33,3%; Beaucoup = 50%) se révèle aussi important comme type d'activité comme le montre le graphique 23.

Graphique 23 : Types d'activités contribuant au développement de la compétence numérique pour les personnes CP



Selon les personnes parents ($n = 4$), le fait de **participer à une formation externe à mon CSS** (Énormément = 25%; Beaucoup = 25%) constitue le principal type d'activité contribuant au développement de leur compétence numérique. Ce groupe de personnes note également le fait de **collaborer à un projet de recherche** (Beaucoup = 50%) et de **participer à un congrès ou un colloque externe à mon CSS** (Beaucoup = 40%) comme important pour le développement de leur compétence numérique, tel que le montre le graphique 24.

Graphique 24 : Types d'activités contribuant au développement de la compétence numérique pour les personnes parents



4.2. Types d'activités facilitant la médiation culturelle en classe

Au Québec, les politiques sociales et éducatives valorisent la culture sous toutes ses formes. L'intégration de la dimension culturelle dans les programmes de formation est essentielle (MEQ et MCC, 2003). Selon Culture pour tous (2022), *“la médiation culturelle désigne le processus de mise en relation entre les sphères de la culture et du social, la construction de nouveaux liens entre politique, culture et espace public. Elle chapeaute un vaste ensemble de pratiques allant des actions de développement des publics à l'art participatif et communautaire. Ultimement, elle vise à faire de chaque personne, visiteur ou spectateur, un véritable acteur culturel.”* Le PFEQ (2001, 2006) accorde une place importante à la dimension culturelle, et ce dans toutes les disciplines.

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020) situe comme compétence fondatrice *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture*. En ce sens, le rôle de la personnes enseignante, comme professionnelle cultivée, interprète, passeur de culture et critique de celle-ci consiste à initier les élèves à une variété de repères culturels issus du patrimoine de l'humanité, à rendre explicite et pertinent le sens des objets culturels, à tisser des liens entre ceux-ci et les contenus disciplinaires ainsi qu'avec la culture des jeunes et à stimuler l'esprit critique et la réflexivité des élèves à l'égard de la culture.

Les activités de l'ÉER sont un lieu privilégié pour mettre en valeur la culture auprès des apprenants. Un exemple d'un type d'activité est présenté par Simard St-Pierre et Laferrière (2020) qui se sont interrogées sur la manière dont les apprenants d'une classe en réseau ont exprimé leur pensée dans le cadre d'une activité artistique. Elles

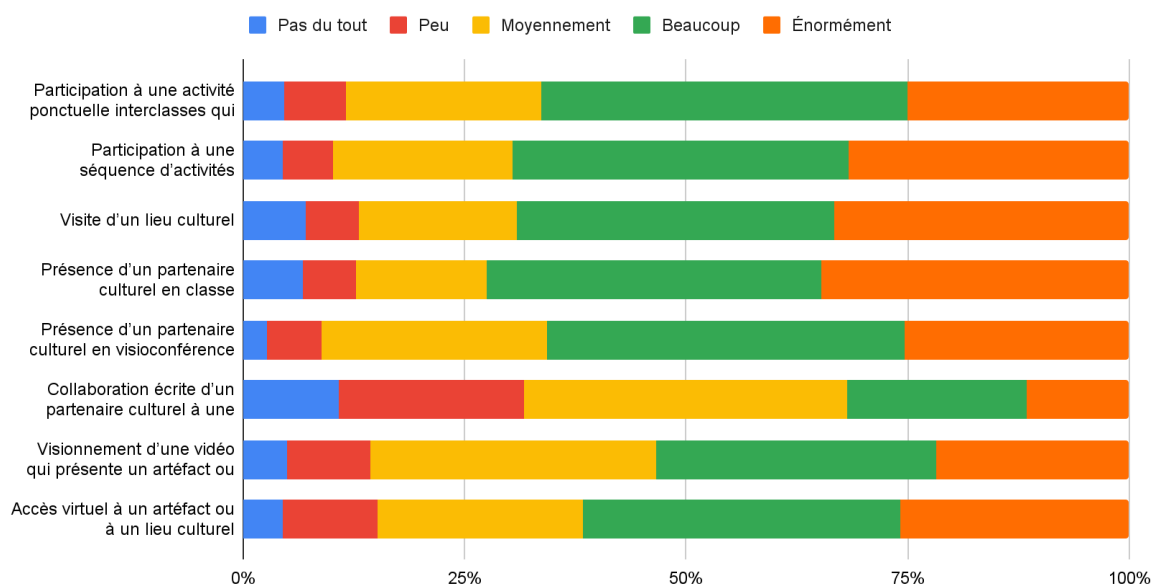
concluent que la réalisation d'œuvres personnelles par les élèves témoigne de leur réalité commune soutenue par leur collaboration. De plus, la contribution de partenaires extrascolaires (artistes, musées, scientifiques, auteurs/illustrateurs, etc.) aux activités est une manière d'intégrer la culture en classe.

Dans le cadre de cette enquête, il apparaissait pertinent d'interroger les personnes répondantes sur des manières, selon elles, de faciliter la médiation culturelle à l'école. Cela pourrait contribuer à l'amélioration de l'offre dans le futur. Une liste de propositions a été établie par l'équipe de l'ÉER et validée lors de la passation pilote du questionnaire. Cette liste comprenait huit items.

- Participation à une activité ponctuelle interclasses qui inclut un partenaire culturel
- Participation à une séquence d'activités interclasses qui inclut un partenaire culturel
- Visite d'un lieu culturel
- Présence d'un partenaire culturel en classe
- Présence d'un partenaire culturel en visioconférence
- Collaboration écrite d'un partenaire culturel à une activité de classe
- Visionnement d'une vidéo qui présente un artéfact ou un lieu culturel
- Accès virtuel à un artéfact ou à un lieu culturel

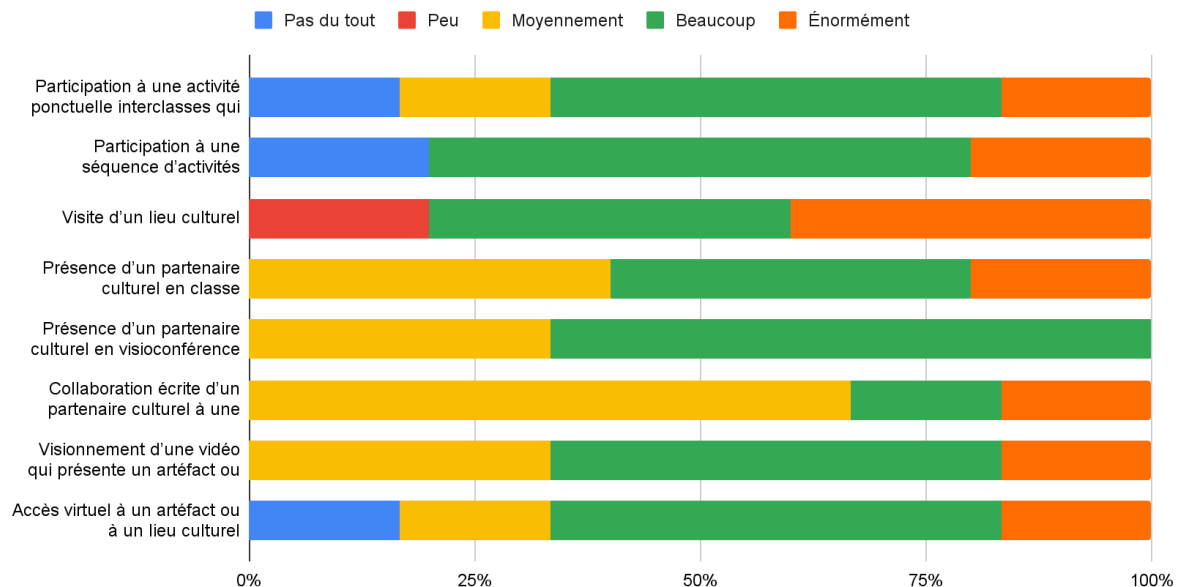
Du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes ($n = 164$), de nombreuses propositions contribuent à faciliter la médiation culturelle en classe. Ce groupe de personnes identifie la **présence d'un partenaire culturel en classe** (Énormément = 34,8%; Beaucoup = 37,8%) comme le type d'activité le plus important. Viennent ensuite la **participation à une séquence d'activités interclasses qui inclut un partenaire culturel** (Énormément = 31,6%; Beaucoup = 38%) et la **visite d'un lieu culturel** (Énormément = 33,3%; Beaucoup = 35,7%). Également, selon elles, la **participation à une activité ponctuelle interclasses qui inclut un partenaire culturel** (Énormément = 25%; Beaucoup = 41,3%) de même que la **présence d'un partenaire culturel en visioconférence** (Énormément = 25,4%; Beaucoup = 40,3%) facilitent la médiation culturelle en classe comme le montre le graphique 25.

Graphique 25 : Propositions facilitant la médiation culturelle en classe selon les personnes enseignantes/suppléantes



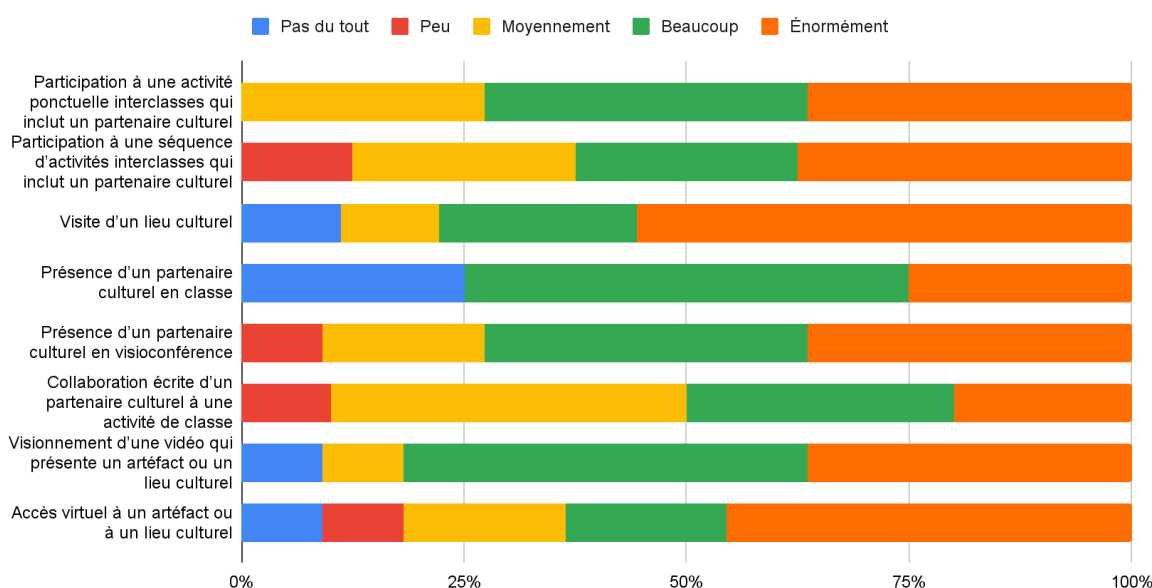
Les personnes CP ($n = 6$) accordent une importance à certains types d'activités facilitant la médiation culturelle en classe. La **visite d'un lieu culturel** (Énormément = 40%; Beaucoup = 40%) et la **participation à une séquence d'activités interclasses qui inclut un partenaire culturel** (Énormément = 20%; Beaucoup = 60%) arrivent au premier plan. Ces types d'activités sont suivis, avec des proportions identiques (Énormément = 16,7%; Beaucoup = 50 %) de la **participation à une activité ponctuelle interclasses qui inclut un partenaire culturel**, du **visionnement d'une vidéo qui présente un artefact ou un lieu culturel** ainsi que de l'**accès virtuel à un artefact ou à un lieu culturel**. Le graphique 26 expose l'ensemble des résultats.

Graphique 26 : Propositions facilitant la médiation culturelle en classe selon les personnes CP



Enfin, du point de vue des personnes parents ($n = 10$), le **visionnement d'une vidéo qui présente un artefact ou un lieu culturel** (Énormément = 36,4%; Beaucoup = 45,5%) est considéré comme le principal type d'activité pour faciliter la médiation culturelle. Il est suivi de la **visite d'un lieu culturel** (Énormément = 55,6%; Beaucoup = 22,2%) et de la **présence d'un partenaire culturel en classe** (Énormément = 25%; Beaucoup = 50%). Ils soulèvent également, avec des résultats identiques (Énormément = 36,4%; Beaucoup = 36,4%), la **participation à une activité ponctuelle interclasses qui inclut un partenaire culturel** et la **présence d'un partenaire culturel en visioconférence**. Le graphique 27 fournit des précisions pour chaque item.

Graphique 27 : Propositions facilitant la médiation culturelle en classe selon les personnes parents



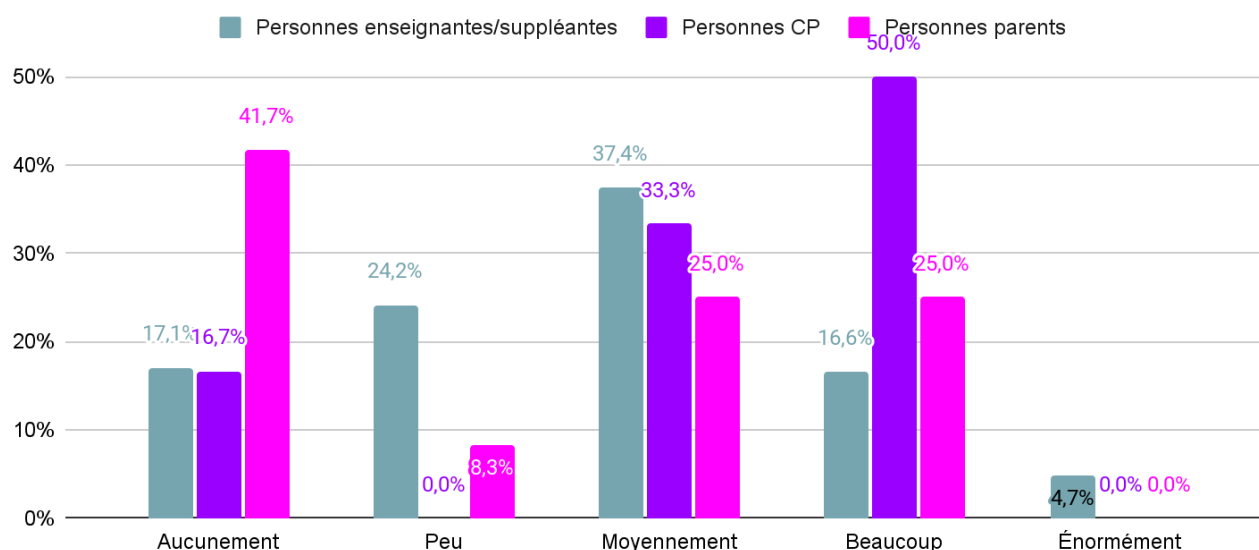
4.3. Les changements découlant du travail en réseau

Le travail en réseau peut révéler des changements relatifs à certains aspects dans la classe, chez les élèves et les adultes qui les soutiennent. En appui aux travaux de Mangione et Pieri (2021) qui ont interrogé les personnes enseignantes en Italie sur les changements découlant du travail en réseau, trois catégories ont été retenues pour le sondage car elles se transposent aisément au contexte québécois : la conception de l'enseignement, la gestion de classe et les relations entre les élèves. Les réponses à ces questions sont tour à tour présentées dans cette section. Puisque la gestion de classe et les relations entre les élèves s'observent directement en classe, seulement les personnes enseignantes/suppléantes ont été interrogées à ce sujet.

4.3.1. Le travail en réseau et la conception de l'enseignement

La participation à des activités en réseau peut induire des changements dans la manière dont l'adulte conçoit l'enseignement. Parmi les personnes répondantes ($n = 211$ E/S; $n = 6$ CP; $n = 12$ P), une majorité des personnes enseignantes/suppléantes (37,4%) indique que leur participation à des activités en réseau change moyennement leur conception de l'enseignement, alors que 50% des personnes CP indiquent que leur participation change beaucoup leur conception de l'enseignement. Enfin, au niveau des parents, une majorité (41,7%) indique que la participation à des activités en réseau ne change aucunement leur conception de l'enseignement. Le graphique 28 expose des résultats plus précis des personnes répondantes selon le statut.

Graphique 28 : Changement dans la conception de l'enseignement à travers la participation à des activités en réseau selon le statut



4.3.1.1. Commentaires expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur la conception de l'enseignement

a. Des personnes enseignantes/suppléantes

Des propos des personnes enseignantes/suppléantes ayant laissé un commentaire expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur la conception de l'enseignement ($n = 81$), deux catégories de changements ressortent, à savoir la **pertinence du numérique** ($n = 21$), ainsi que la **collaboration** ($n = 20$), notamment pour interagir avec des partenaires extrascolaires.

J'ai compris que je devais exploiter le numérique au-delà de la simple consommation d'applications. ID 178

Les activités en réseau m'ont permis d'avoir accès à des experts plus régulièrement et surtout plus facilement. Ainsi, plutôt que de payer pour faire venir un animateur en classe ou de faire des pieds et des mains pour trouver un parent disponible pour partager son savoir avec la classe, les activités du réseau étaient facilement disponibles régulièrement. ID 358

Avec l'utilisation d'outils technologiques pour nos élèves, nous sommes conscients que l'enseignement doit tellement apprendre à intégrer les TICs pour mieux guider, orienter et accompagner nos élèves dans l'utilisation de ceux-ci, en plus d'être une richesse pour l'enseignant. ID 363

Je me sens moins seule et peut me fier aux compétences de quelqu'un d'autre ID 258

Le partage d'idées avec les autres professionnels me donnait le goût de me dépasser. La passion des participants est contagieuse. Cela donne le goût d'essayer des nouvelles façons de faire. ID 517

Je me suis rendue compte que c'est beaucoup plus enrichissant et stimulant pour moi de collaborer avec d'autres enseignants qui ont des intérêts communs aux miens. Malgré la proximité, ce n'est pas toujours aussi facile de collaborer avec ses collègues d'une même école. ID 789

Je chemine et les activités me permettent d'aller fouiller dans d'autres sphères de mon développement pédagogique tout en ayant du soutien. ID 680

Ces données se révèlent également chez les personnes enseignantes ayant pris part aux groupes de discussion qui identifient le travail en réseau comme une solution au bris de l'isolement et qui permet d'innover pédagogiquement.

Ça crée des fois un nouveau réseau parce que des fois, comme moi, ça fait 12 ans que j'étais dans la même école, avec les mêmes collègues. À un moment donné, on est bien dans nos pantoufles. Moi j'aime ça innover, mais des fois j'ai l'impression que je tire les autres. En ayant d'autres personnes qui ont le goût d'innover, de développer on est un peu plus sur la même page selon où est-ce qu'on est dans notre vie. ... Si on s'inscrit, c'est parce qu'on a le goût, puis c'est ça qui est intéressant.

2-Personne enseignante

Également, les personnes enseignantes/suppléantes indiquent que leur participation aux activités en réseau ont apporté des changements sur leur conception de l'enseignement en ce qui concerne l'**adéquation enseignement-apprentissage** ($n = 7$).

...des trucs que j'ai appris pour mieux enseigner les arts et les sciences. ID 16

Je croyais déjà au plein potentiel de l'EER et les activités permettent de vivre des situations d'apprentissage authentiques ID 508

Cette proposition est également reprise lors des groupes de discussion lorsque les personnes enseignantes mentionnent utiliser la programmation annuelle de l'EER pour planifier des activités liées à des contenus avec lesquelles elles se sentent moins à l'aise, par exemple en science.

Moi j'ai beaucoup aimé la planification annuelle parce que justement j'avais délaissé les sciences un temps et je me suis remise dans les sciences. Ça nous a permis, ma collègue et moi, d'élaborer une planification. En septembre on va faire tel projet donc ça, ça va être vu, on va passer à l'autre après. Moi j'apprécie beaucoup que ça arrive en juin. Vraiment. J'essaye de toucher un peu à toutes les matières puis, ça me permet, c'est ça de faire le tour puis de me dire, bien si ça c'est en décembre, bien je vais pouvoir le voir. Ça aide beaucoup la planification.

3-Personne enseignante

Enfin, avec des occurrences plus restreintes, les personnes enseignantes/suppléantes indiquent des exemples et motifs de changements dans la conception de l'enseignement à propos d'**apprentissages complémentaires** effectués ($n = 5$), de la **classe à distance** ($n = 3$), de la **médiation culturelle** ($n = 2$), ainsi que de l'**interdisciplinarité** ($n = 2$).

je me sens outillée pour compléter les activités que j'ai déjà. Elles me permettent d'aller plus loin dans mon enseignement. ID 972

C'est agréable et formateur de voir d'autres enseignants animer une activité. Pour nous, les profs ça nous permet de s'améliorer ou de s'évaluer alors que pour les élèves, ça leur donne accès à qqchose de différent. ID 694

Apprendre à enseigner à distance en utilisant différentes stratégies, différents outils. ID 579

C'est encore plus facile de faire des activités interdisciplinaires. ID 453

L'activité a permis de rencontrer une artiste et je croyais déjà que c'est important pour développer des compétences et des intérêts, pour avoir accès à la culture. ID 168

Je voulais encore remercier École en réseau parce que vraiment ça change, moi, en tout cas, ça a changé ma façon d'enseigner. Ça fait que je ne suis jamais seule. Je sais que quelqu'un qui a pensé à une idée géniale et voilà. Ça nous permet de voir tout ce que les enseignants font de merveilleux.

3-Personne enseignante

b. Des personnes CP

Trois personnes CP ont fourni des commentaires expliquant des changements qu'apporte le travail en réseau sur la conception de l'enseignement. Ceux-ci concernent la **collaboration professionnelle**, la **conceptualisation**, ainsi que l'**adéquation enseignement-apprentissage**.

Les activités d'école en réseau me confortent dans ma conception de l'enseignement et sont adéquation avec les activités que je prône dans mon CSS. Dans ce sens, cela me nourrit. ID 725

je vois le potentiel de collaboration que cela permet. Toutefois, j'ai de la difficulté à contaminer les enseignant.e.s que j'accompagne pour nous mettre en réseau au sein du css. ID 730

c. Des personnes parents

Trois personnes parents ont fourni une explication à cette question, dont les extraits se trouvent ci-dessous:

Nous faisons l'école-maison, ma vision de l'enseignement est déjà un peu différente. ID 295

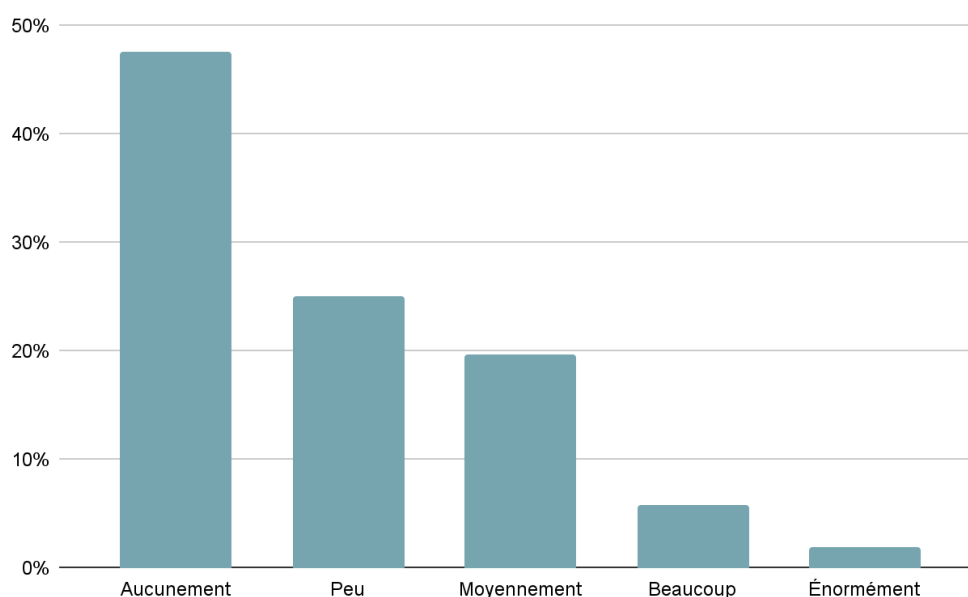
J'y ai vu la possibilité de voir la totalité du pays ID 776

J'ai trouvé le projet sur les oiseaux formidable mais je ne pense pas que ça ait changé ma vision de l'enseignement. ID 985

4.3.2. Le travail en réseau et la gestion de classe

Plus spécifiquement sur la thématique de la gestion de classe, les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 204$) indiquent majoritairement (47,5 %) que la participation à des activités en réseau n'y apporte aucun changement. Peu de changements dans la gestion de classe sont observés pour 25 % des personnes enseignantes/suppléantes et moyennement de changements pour 19,6%. Enfin, 2 % des personnes enseignantes/suppléantes suggèrent que le travail en réseau apporte énormément de changements à la gestion de classe, comme le montre le graphique 29.

Graphique 29 : Changement dans la gestion de classe à travers la participation à des activités en réseau selon les personnes enseignantes/suppléantes



4.3.2.1. Commentaires expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur la gestion de classe

Les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 48$) qui ont laissé un commentaire expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur la gestion de classe notent principalement ($n = 10$) un **changement dans l'organisation de la classe**, que ce soit en ce qui concerne la **planification** ou une **adaptation à effectuer**.

J'ai retenu quelques conseils en lien avec la classe extérieure. ID 114

Nouvelles idées pour une évaluation/observation efficace de tout les élèves sur tous les domaines de compétence. ID 784

possibilités de vivre des activités variées en lien avec le programme sans bouger de sa classe ID 930

Les personnes enseignantes/suppléantes identifient aussi l'**accroissement de la motivation** ($n = 9$), l'**attention des élèves** ($n = 5$), ainsi qu'une **gestion de classe plus souple** ($n = 4$) comme exemples pour expliquer des changements dans la gestion de classe.

Elles ont plutôt donné un souffle nouveau à la motivation de mes élèves dans la mesure où ils attendaient la tenue de ces activités avec impatience. ID 634

C'était stimulant pour mes élèves d'avoir des visioconférences. Ils voyaient cela comme des périodes «privilèges». Le plaisir d'apprendre sans qu'ils ne s'en rendent compte! ID 789

Les élèves sont plus motivés donc la gestion de l'classe est plus facile. ID 970

Ces activités permettent d'assouplir la gestion de classe car les élèves sont très actif et curieux. ID 782

Plus d'ouverture de mon côté et mes élèves en profitent ID 956

Les élèves sont plus rapidement prêt à écouter lorsqu'on a une visio ou activité en réseau. ID 506

Tout comme pour la relation entre les élèves, les personnes CP pouvaient fournir des commentaires sans répondre à cette question. Deux personnes l'ont fait dont l'une qui mentionne l'importance de **liens entre la gestion de classe et les apprentissages**.

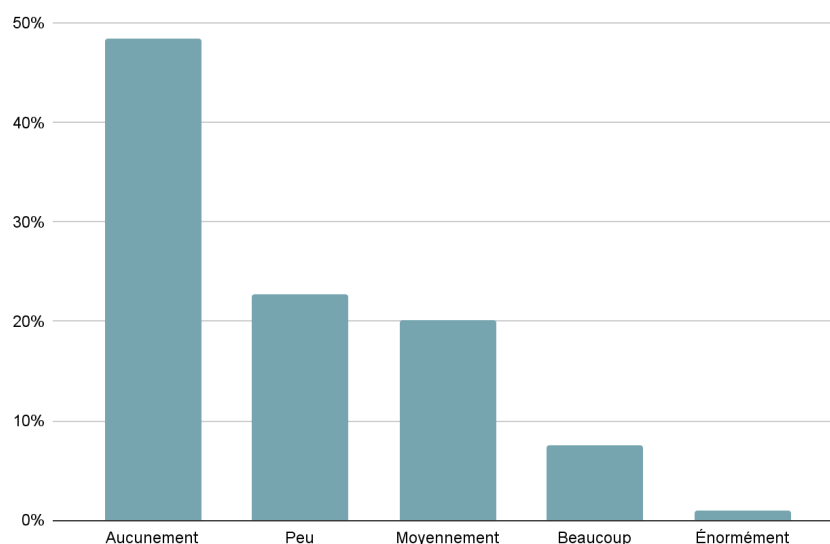
La gestion de classe s'améliore considérablement lorsqu'on allie la gestion des apprentissages, ce que ÉER nous offre. ID 725

4.3.3. Le travail en réseau et les relations entre les élèves

Sur la thématique des relations entre les élèves, les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 198$) mentionnent en majorité (48,5 %) que la participation à des activités en réseau n'y apporte aucun changement alors que 22,7 % observent peu de changements. Toujours selon les personnes enseignantes/suppléantes, 20,2 % observent moyennement de changements en ce qui concerne les relations entre les élèves et 7,6 % beaucoup de changements. Enfin, 1% des personnes enseignantes/suppléantes suggère que le travail en réseau apporte énormément de changements dans les relations entre les élèves, comme le montre le graphique 30.

4.3.3.1. Commentaires expliquant des changements issus de la participation aux activités en réseau sur les relations entre les élèves

Graphique 30 : Changement dans les relations entre les élèves à travers la participation à des activités en réseau selon les personnes enseignantes/suppléantes



Pour les personnes enseignantes/suppléantes ($n = 44$), les principaux changements issus de la participation aux activités en réseau sur les relations entre les élèves réfère à la **collaboration entre apprenants** ($n = 21$), qu'ils soient à l'intérieur de la classe ou interclasses.

Certains élèves ayant des compétences plus développées en numérique se sont vus devenir des aidants pour d'autres élèves alors que dans les autres domaines, ce n'est pas vers eux que les élèves iraient spontanément. Leur fierté et leur confiance en eux ont grandi. ID 634

Ils ont appris à s'aider lors de comportements inappropriés lors d'observation d'oiseaux, à s'entraider pour identifier le chant et l'endroit où se trouve un oiseau. Entraide aussi pour l'utilisation d'un nouveau logiciel (Comic Life) ID 934

Ils rencontrent d'autres enfants dans d'autres milieux et c'est que bénéfique pour eux. ID 957

D'autres exemples sont relevés par les personnes enseignantes/suppléantes au sujet des changements issus de la participation aux activités en réseau sur les relations entre les élèves à propos de la **motivation** ($n = 4$), de l'**ouverture** ($n = 3$), de l'**écoute** ($n = 3$) et de l'**engagement** ($n = 3$).

Plusieurs élèves se sont découvert des intérêts commun comme l'observation des oiseaux. Ils ont su se mettre en valeur et participer davantage. ID 441

Elles n'ont pas changé mais durant les échange -en direct-, je pouvais noter une meilleure capacité d'écoute de mes élèves. Ils s'écoutaient pour bonifier les réflexions des autres. ID 122

L'ouverture aux autres a également été relevée comme un exemple au sujet des relations entre les élèves chez les personnes enseignantes ayant participé aux groupes de discussion.

Nous, on est dans une région rurale donc, tout est blanc de blanc. On a tous la même culture, puis souvent d'aller vers d'autres écoles, bien ça nous ouvre à ... Il y a des écoles qui sont multiculturelles. Pour une fois, on n'est pas obligé d'expliquer c'est quoi être multiculturel. Bien vous avez vu les élèves, ouais, il a un drôle d'accent. Bien voilà, c'est ça un immigrant. Il essaie de parler. Moi je trouve que c'est le fun de voir cette réalité là pour les élèves. Au début, je pourrais vous dire que ça fait un petit saut là, puis maintenant, mais c'est correct. Les élèves disent "Ah, c'est une école de Montréal, probablement madame." Donc c'est ça, l'immigration, c'est ça le nouveau visage du Québec.

3-Personne enseignante

Bien que les personnes CP ne répondaient pas à cette question, elles pouvaient y laisser un commentaire. Une seule l'a fait en précisant que c'est sa propre relation avec les élèves qui a changé.

... la pandémie a beaucoup diminué ma présence dans les écoles, le fait d'offrir un accompagnement virtuel en classe a permis aux élèves de plusieurs classes de me connaître. Je deviens un visage connu et les activités que je propose sont attendue avec enthousiasme. ID 730

4.3.4. Liens entre les catégories de changements découlant du travail en réseau

Globalement, on observe aussi un lien positif et significatif entre les trois catégories retenues pour ce sondage. En général, ceux qui observent un changement positif dans une catégorie ont aussi tendance à en observer un dans les autres catégories. Le Tableau 1 présente les liens observés.

Tableau 1 : Liens observés entre les catégories de changements découlant du travail en réseau

Catégories	Corrélation de Pearson (<i>r</i>)	Sig. (<i>p</i>) (bilatérale)	Intervalles de confiance à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
Conception de l'enseignement et Gestion de classe	0,474	< 0,001	0,365	0,571
Conception de l'enseignement et Relations entre les élèves	0,516	< 0,001	0,410	0,608
Gestion de classe et Relations entre les élèves	0,502	< 0,001	0,393	0,597

On remarque ensuite que plus les participants participent depuis longtemps aux activités de l'ÉER, plus ils notent un effet positif sur les relations entre les élèves ($r = 0,180$, $p = 0,010$, $IC \text{ à } 95\% = [0,044-0,308]$). L'effet observé est cependant faible. Le Tableau 2 présente les statistiques relatives aux liens entre l'expérience dans l'ÉER et les trois catégories de changements.

Tableau 2 : Liens observés entre l'expérience dans l'ÉER et les 3 catégories de changements.

Catégories	Corrélation de Pearson (<i>r</i>)	Sig. (<i>p</i>) (bilatérale)	Intervalles de confiance à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
Participation à ÉER et Conception de l'enseignement	0,082	0,224	-0,050	0,210
Participation à ÉER et Gestion de classe	0,018	0,793	-0,117	0,153
Participation à ÉER et Relation entre les élèves	0,180	0,010	0,044	0,308

5. Le soutien dans le travail en réseau

Bien que le questionnaire fournissait certains indicateurs et pistes au niveau du soutien concernant le travail en réseau, les groupes de discussion ont permis d'approfondir cette thématique. Les personnes répondantes ont indiqué qu'elles se référaient principalement à la personne coordonnatrice d'un projet lorsqu'elles avaient des questions au sujet de l'ÉER.

Dépendamment de l'activité qu'on fait, il y a une personne responsable dans l'école en réseau qui d'ailleurs nous écrit toujours par courriel. Tu sais, n'oubliez pas, telle date, la rencontre où n'oubliez pas telle date, l'activité. Moi, d'habitude si j'ai des questions, je vais envoyer un courriel à cette personne là. Puis, c'est vraiment par courriel. [...] D'ailleurs, j'ai apprécié les courriels de rappel parce que ça pourrait arriver dès fois qu'on oublie malgré que je les notes ou tout ça, mais vraiment. Plus j'ai de courriels, mieux je me porte

4-Personne enseignante

Par ailleurs, les commentaires sont élogieux sur le soutien offert lors de la participation à des projets, comme le montrent les exemples suivants :

J'ai déjà eu des problèmes techniques, à me connecter parce qu'en faisant plusieurs classes, des fois je n'avais pas eu le temps de tester le système, puis tout ça. Puis, tout de suite, ça tombait que c'était deux personnes qui animaient là, et il y avait une personne qui pouvait, qui m'avait soutenu pour des problèmes de son, puis tout ça. Puis c'était très, très, très direct et pertinent et efficace, vraiment super.

J'ai eu des problèmes aussi d'horaire aussi à un moment donné dans une activité qui était sur plusieurs fois, avec les jours... comme j'ai des jours spécifiques avec les élèves, je ne pouvais pas toujours assister. Petit mot courriel aux animatrices, puis réponse rapide et en tout cas moi, c'est vraiment impeccable au niveau du service puis du soutien. J'ai été très, très, très, satisfaite.[...]

Je me souviens de m'être dit : « My god! Quand est-ce qu'ils prennent tout ce temps-là pour être toujours disponible comme ça? » parce que c'était vraiment tout le temps, tu sais, peu importe la journée, c'était vraiment... j'avais une réponse rapide.

1-Personne suppléante

Honnêtement, je trouve qu'on est bien supporté parce que [...] j'ai déjà eu besoin de la salle de technique.

[Animatrice] *La salle de soutien ?*

Oui. Puis ça, ça avait bien fonctionné aussi. Puis ça, c'est vraiment important, de garder ça parce que quand on débute dans l'école en réseau ou dans d'autres. Souvent, c'est au niveau technique, au début qu'on a des petits pépins. On ne sait pas comment ça marche tout ça donc, puis de voir qu'il y a des gens presque en tout temps disponible, tout ça, c'est super.

4-Personne enseignante

Au plan administratif et technique, les personnes participant aux groupes de discussion ont indiqué se référer au CP de leur CSS ou à la direction de l'ÉER.

... pour ce qui est d'affaires plus techniques ou plus, en général, dans l'école à réseau, on a nous aussi notre CP [...]. Elle connaît quand même bien me semble, en tout cas, école en réseau. D'habitude, elle peut répondre aussi à des questions. Donc, je me réfère à ma CP. C'est une CP dans les TIC [...] donc, elle est là pour nous aider aussi.

4-Personne enseignante

L'aspect technique d'accès au réseau internet et les difficultés rencontrées amènent des personnes à imaginer des formes de soutien plus directs dans les milieux, dont l'accès à un technicien.

... ma réflexion est utopique. Mais, si on avait un technicien informatique dans l'école, 100% du temps. Je suis certaine qu'on utiliserait plus toutes les ressources informatiques parce qu'il faut le faire la journée qu'on est de bonne humeur, patient et parce que, tu sais, quand c'est une activité avec les petits, moi c'est des activités souvent sur le TBI, puis une fois que le son fonctionne, puis l'écran fonctionne, ça va, mais, tu sais, je pense à d'autres activités qu'on voudrait utiliser un peu plus, les portables, les iPads et tout ça. Là, on fait des tests, ça ne fonctionne pas, on décroche. Ce n'est pas nécessairement dans le cadre de l'École en réseau, mais bon. [...]

Puis, tu sais, c'est comme, on a l'impression d'enseigner de faire une période de patience aussi en même temps. Alors moi, ça serait le technicien informatique qui soit dans l'école, tout près là, disponible à répondre à nos questions, juste pour enlever cette pression, ce petit stress là.

1-Personne enseignante

6. Idées pour l'ÉER

Les dernières questions du sondage et du groupe de discussion visait à obtenir les idées des personnes répondantes sur des améliorations que pourraient apporter l'équipe de l'ÉER pour mieux répondre aux besoins des classes.

6.1. Selon les personnes enseignantes/suppléantes

Plusieurs personnes enseignantes/suppléantes ($n = 76$) ont fourni des commentaires permettant l'amélioration de l'initiative ÉER afin qu'elle réponde aux besoins de tous. Outre ceux qui étaient d'ordre général, fréquemment sous la forme de remerciements pour l'offre variée ($n = 41$), la principale idée concerne **l'augmentation et la diversification de l'offre** ($n = 41$). Les propositions concernent parfois l'ajout d'activités spécifiques pour un niveau scolaire, par exemple des activités ponctuelles ART-ÉER pour les classes de 2^e et 3^e cycles, des activités pour les classes de 1^{re} année, de 3^e année et d'adaptation scolaire. Également, des activités de DP autour de l'utilisation d'outils numériques sont proposées.

Développer l'utilisation des outils technologiques autour de l'enseignement : OneNote (agenda numérique, prise de note et planification), Canva (édition et création), Pinterest (organisation). ID 697

Une deuxième catégorie d'idées concerne la **connaissance de la programmation** ($n = 6$), les personnes proposent une structuration annuelle des activités de l'ÉER ainsi qu'une inscription plus hâtive. Cette idée apparaît avec la même fréquence que celle d'offrir **l'enregistrement des rencontres** ($n = 6$) afin de concilier les horaires parfois difficiles.

Je pense que rendre l'atelier disponible suite à une présentation nous aide beaucoup. Ayant des heures différentes et des périodes spécialistes, ça nous permet de nous inscrire même si l'heure proposée ne rentre pas dans notre horaire. ID 117

Poursuivre la possibilité d'avoir les visioconférences en différé puisque c'est aidant avec les horaires qui ne concordent pas toujours. C'est aussi intéressant de réécouter les visio avec les élèves puisque je peux les arrêter pour discuter ou aller chercher d'autres informations. ID 991

Une idée soulevée lors des groupes de discussion est d'arrêter l'enregistrement en cours de visionnement afin que les élèves répondent aux questions. Ceci n'est pas aussi interactif qu'en interclasses mais rend les élèves tout de même actifs.

J'ai dû écouter des enregistrements d'animation avec les élèves. On n'a pas l'échange là, on écoute. Mais on le faisait dans la classe pour répondre aux questions qui étaient posées. Ça donne moins l'interaction mais au moins on participe.

1-Personne enseignante

Également, des personnes enseignantes/suppléantes ($n = 5$) mentionnent l'importance d'**accroître la promotion générale de l'initiative ÉER** qui demeure nouvelle dans de nombreux milieux.

Faire connaître l'ÉER puisque c'est la 1^{re} fois que j'en entends parler et je suis particulièrement ouverte et aux aguets de ce qui se présente pour ma formation continue ou mes besoins. ID 528

Continuer d’Afficher les formations à venir sur les réseaux sociaux. Courriels envoyés aux enseignants... continuer d’en faire la promotion ID 899

D’autres idées ont émergé des groupes de discussion dont l’**accès aux enregistrements** et la **pertinence d’offrir plusieurs plages horaires d’une même activité** pour tenter d’arrimer des problématiques d’horaire.

Le fait d'avoir les rendez-vous aussi. Vous avez parlé tantôt d'échéancier avec nos élèves, mais, tu sais, pour nous aussi des fois de dire on ne tasse pas ça. On le fait, puis on plonge, on l'expérimente.

1-Personne enseignante

Il faut vraiment que vous continuiez aussi quand c'est possible, mais c'est presque toujours possible je pense d'offrir comme deux ou trois choix pour l'activité, la fameuse conférence, exemple. Parce que c'est ça, si ça tombe sur un moment où on est en spécialité, on aime vraiment ça, choisir un autre moment pour avoir quand même une activité en direct. Sinon c'est sûr qu'on peut les écouter en différé. Mais c'est ça, c'est vraiment super puis je vous en remercie, si ça peut continuer.

4-Personne enseignante

6.2. Selon les personnes CP

Deux personnes CP ont laissé des idées permettant l’amélioration de l’initiative ÉER. L’une concerne la **promotion** et l’autre de **limiter le nombre d’inscriptions** à une activité.

... une enseignante a mentionné que lorsqu'il y a trop de classes en même temps pour une activité virtuelle, c'est moins dynamique et ses élèves décrochent rapidement car ils ne sentent pas concernés. Dans ce cas, est-il envisageable de contrôler le nombre d'inscriptions? ID 730

6.3. Selon les personnes parents

Deux personnes parents ont fourni des idées. La première indique qu’elle apprécierait qu’ÉER organise un **projet uniquement avec des familles** afin d’arrimer plus facilement leur réalité. L’autre propose d’**élargir la variété de partenaires**.

Poursuivre et augmenter l'offre d'activités variées avec des partenaires gouvernementaux et privés intéressés à contribuer positivement à la société en partageant des connaissances et éveillant l'intérêt des jeunes pour certains sujets d'avenir : emplois d'avenir, environnement et développement durable (incluant l'aspect économique). ID 768

7. Discussion

Cette section présente quelques pistes d'interprétation des résultats de l'enquête.

7.1. Le taux de réponse

Comme fréquemment dans ce type d'enquête, le taux de réponse est plutôt faible. Heureusement pour l'ÉER, le nombre de participants qui a reçu l'invitation à participer ($n = 8788$) est important et compte plusieurs personnes répondantes, principalement du côté des personnes enseignantes. L'an dernier, à titre comparatif, l'invitation à participer avait été envoyée à 4 358 enseignants et 381 questionnaires avaient été considérés suffisamment complets pour être analysés (Nadeau-Tremblay et al., 2021). Comme l'an dernier, le choix de rendre toutes les questions facultatives facilite la certification éthique, mais a pour conséquence que le nombre de personnes répondantes varie d'une question à l'autre. La représentativité de l'échantillon n'est donc pas sans faille et il est possible que l'on passe à côté de certaines informations. L'ajout d'une collecte par groupes de discussion cette année contribue cependant positivement à enrichir le volet qualitatif.

7.2. La connaissance de l'ÉER

Tout comme lors de l'enquête menée en 2020-2021, une grande proportion des personnes répondantes participaient à une activité de l'ÉER pour une première, voire une deuxième année. Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'initiative ÉER était, jusqu'à tout récemment, moins connue dans les CSS des grands centres. De plus, le contexte de la pandémie a démocratisé l'intégration du numérique dans le système scolaire québécois, notamment par l'accès à un plus grand nombre d'appareils numériques et la nécessité de poursuivre les apprentissages à distance. En ce sens, l'expertise de l'ÉER a été mise à l'avant-plan, notamment, par sa participation au programme de formation *J'enseigne à distance* de la TELUQ (Papi, 2020 - <https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/enseigne-a-distance.php>) et a pu contribuer à faire connaître l'ÉER dans certains milieux.

7.3. Les parallèles avec les résultats de l'enquête 2020-2021

L'enquête menée en 2020-2021 s'adressait uniquement aux personnes enseignantes. Elle a permis de distinguer les résultats entre le primaire et le secondaire pour les activités interclasses, qu'elles soient ponctuelles ou en séquences. L'angle adopté était de décrire le nombre et l'évolution de la participation, le temps investi pour la réalisation avant et après la participation aux activités interclasses (ponctuelles et séquences) et les retombées pour les élèves et les personnes enseignantes, principalement sur le développement des compétences disciplinaires et numérique. Cette enquête a aussi permis de décrire la fréquence et l'évolution de la participation aux activités de DP ainsi que les retombées de ces activités, principalement sur le développement de la compétence numérique des personnes enseignantes. Une section portait également sur le contexte des personnes participantes provenant des petites écoles, lequel n'avait pas révélé de distinctions importantes avec

celles provenant des grandes écoles, outre la meilleure connaissance du porteur de dossier dans ces milieux. À ce sujet, il se révélait peu opportun d'établir un portrait spécifique.

Cette année, les deux types d'activités interclasses (ponctuelles et séquences) ont été maintenues, mais cette fois en distinguant les points de vue des personnes enseignantes/suppléantes, CP et parents pour nourrir la réflexion à propos des activités, mais selon un angle différent. Comme l'an dernier, les personnes participantes ont été questionnées à propos des retombées des activités interclasses sur le développement de la compétence numérique des élèves, ainsi que des personnes intervenantes scolaires. L'évolution de la participation aux activités de DP (ponctuelles ou en CoP) et les retombées sur le développement de la compétence numérique sont aussi décrites. L'apport des données de l'enquête 2021-2022 est intéressant et croise à certains égards les résultats de l'enquête de l'année précédente, mais comme la structure des deux enquêtes reflètent des objectifs et des angles d'approche différents, il est difficile de comparer les données en profondeur. On peut néanmoins comparer les réponses provenant des personnes enseignantes en lien avec l'évolution de la participation et les retombées en regard du développement de la compétence numérique pour les activités interclasses et de DP.

7.3.1. Sur la participation aux activités interclasses

Les données présentées par Nadeau-Tremblay *et al.* (2021) relatives aux activités interclasses ponctuelles indiquent que la participation augmente dans la seconde moitié de l'année scolaire, mais exclusivement pour les personnes enseignantes du primaire. Celles du secondaire étaient cependant très peu nombreuses dans l'enquête 2020-2021 ce qui limite les conclusions possibles. Les résultats de la présente enquête laissent eux aussi entrevoir que la participation aux activités ponctuelles interclasses augmente dans la seconde moitié de l'année scolaire pour 52% des personnes enseignantes. On remarque de plus que la participation chez les personnes CP et parents semble augmenter légèrement plus que chez les personnes enseignantes. La connaissance d'ÉER est citée comme motif ou raison expliquant l'évolution de la participation. Les analyses confirment que, plus une personne a de l'expérience en regard de l'ÉER plus sa participation a tendance à être stable en cours d'année ($r_s = -0,355$, $p < 0,001$, IC à 95% = [-0,488 – -0,206]). Il pourrait être intéressant dans le futur, si on veut mieux comprendre l'évolution en cours d'année à la participation à des activités, d'ajouter des questions à cette fin. Notamment, est-ce que le nombre d'années d'expérience, le statut d'emploi précaire ou permanent peuvent constituer des motifs d'évolution de la participation?

En ce qui a trait aux séquences d'activités interclasses, dans l'enquête 2020-2021, une participation plus importante s'observait après Noël, mais cette fois au primaire comme au secondaire. La présente enquête laisse voir la situation sous un autre angle. On constate d'abord qu'il y a effectivement une progression dans la participation, pour 43% des personnes enseignantes. Du côté des personnes CP et parents, ce pourcentage s'établit à 50%. Les données amassées en 2022 laissent aussi voir que la participation reste stable ou régulière pour un très grand nombre de personnes, soit respectivement pour 47% des personnes enseignantes, pour 33% des personnes CP et pour 45% des personnes parents. Le principal motif nommé pour expliquer l'évolution de la participation est le temps. Une hypothèse qui pourrait expliquer l'augmentation ou la stabilité de l'engagement dans des séquences, du moins pour les personnes enseignantes concerne la stabilité dans l'exercice de la profession. Ainsi, se pourrait-il que des contextes tels la connaissance de l'école et du niveau enseigné en juin pour l'année suivante, le travail dans un milieu depuis plusieurs années permettant aux personnes enseignantes de planifier longtemps d'avance faciliterait l'insertion de séquences dans leur planification annuelle? La participation aux séquences se révélerait donc stable en cours d'année.

Bien que l'enquête 2022 n'inclut pas de question à propos du moment auquel les personnes enseignantes/suppléantes sont informées de leur tâche pour l'année suivante, les analyses statistiques réalisées indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les personnes enseignantes et aucun des statuts ($F(3,142)=0,209$, $p = 0,179$). Cependant, en considérant depuis combien d'années les personnes enseignantes/suppléantes connaissent l'ÉER, on remarque que la participation aux séquences a tendance à augmenter durant l'année scolaire pour les personnes de ce statut qui connaissent l'ÉER depuis 2 ans ou moins que chez celles qui connaissent l'ÉER depuis plus de deux ans ($t(129)=3,428$, $p < 0,001$). Pour le futur, il apparaît pertinent de dresser une meilleure compréhension de la participation aux séquences d'activités interclasses dans l'ÉER. Le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'années de participation à des activités d'ÉER, le statut (permanence dans l'enseignement) pourraient par exemple être des facteurs explicatifs à considérer.

7.3.2. Sur la participation aux activités de DP

Lors de l'enquête 2020-2021, seulement 18% des personnes enseignantes avait mentionné avoir participé à des activités de DP offertes par l'ÉER. De plus, la participation était plus grande dans la seconde moitié de l'année scolaire. Dans la présente enquête, les personnes enseignantes/suppléantes ont majoritairement déclaré une stabilité (41%) dans leur participation aux activités de DP ponctuelles. Cependant, pour les personnes CP et parents, une augmentation de la participation est observée dans la seconde moitié de l'année pour 66%. Au niveau de la participation à des CoP, il y a eu stabilité dans la participation pour 49% des personnes enseignantes/suppléantes ainsi que pour 67% des personnes CP et parents.

Le temps est cité comme un motif important pour augmenter ou réduire la participation aux deux types d'activités de DP. Pour les CoP, c'est cependant la pertinence des activités qui semble le premier motif de participation ou de non-participation.

7.3.3. Sur le développement de la compétence numérique des élèves

En 2020-2021, les personnes enseignantes affirmaient que les dimensions de la compétence numérique des élèves les plus favorisées par les activités interclasses étaient les suivantes :

- *Communiquer à l'aide du numérique;*
- *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation;*
- *Collaborer à l'aide du numérique;*
- *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique;*
- *Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique.*

En 2021-2022, les personnes enseignantes/suppléantes déclarent que la participation à des activités interclasses a le plus de retombées sur les dimensions suivantes de la compétence numérique des élèves :

- *Collaborer à l'aide du numérique;*
- *Communiquer à l'aide du numérique;*
- *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation;*
- *Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique.*

Le point de vue des personnes enseignantes est ainsi plutôt stable dans le temps. L'ordre varie quelque peu, mais les quatre dimensions les plus développées pour les élèves, selon les personnes enseignantes consultées

cette année, figuraient parmi le top cinq de l'an dernier. La seule différence notable concerne la dimension *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique* qui arrivait en quatrième position en 2020-2021 et qui est loin derrière cette année. Des différences dans la nature de l'offre d'une année à l'autre pourraient expliquer cette différence.

L'enquête 2021-2022 révèle une différence entre les personnes enseignants/suppléantes et les parents au regard des retombées associées à la participation à des activités interclasses sur les dimensions de la compétence numérique des élèves. Les principales dimensions citées par les parents sont :

- *Communiquer à l'aide du numérique;*
- *Collaborer à l'aide du numérique;*
- *Résoudre une variété de problèmes avec le numérique;*
- *Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique.*

Bien que l'offre d'activités ait été la même pour tous en 2021-2022, les personnes enseignants/suppléantes et les parents identifient des dimensions différentes, soient *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation* (E/S) et *Résoudre une variété de problèmes avec le numérique* (P). De plus, la dimension citée par les parents n'était pas dans les cinq premières choisies par les personnes enseignantes l'année dernière. Ceci soulève des questionnements sur lesquels il serait intéressant de s'attarder pour augmenter ou ajuster le soutien aux parents. D'abord, quel est le niveau de compréhension du Cadre de référence de la compétence numérique pour chacune de ces catégories de personnes? De fait, une interprétation des dimensions pourrait expliquer cette différence. Également, est-ce que la compréhension de l'apport des activités pourrait expliquer cette variation? Enfin, il serait intéressant de s'attarder aux besoins soulevés par les personnes parents et enseignantes pour s'inscrire aux activités interclasses, lesquels pourraient expliquer ces distinctions.

7.3.4. Sur le développement de la compétence numérique des personnes intervenantes scolaires

Lors de l'enquête 2020-2021, les personnes enseignantes affirmaient que leur participation aux activités interclasses leur permettait de développer les dimensions de la compétence numérique suivantes :

- *Communiquer à l'aide du numérique*
- *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique*
- *Collaborer à l'aide du numérique*
- *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique*
- *Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés*

En 2021-2022 du point de vue des personnes enseignantes/suppléantes, les retombées issues de la participation à des activités interclasses sur les dimensions de leur compétence numérique touchent plus spécifiquement les dimensions:

- *Collaborer à l'aide du numérique*
- *Communiquer à l'aide du numérique*
- *Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés*
- *Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation*

Bien que leur ordre diffère, les principales dimensions ciblées par les personnes enseignantes demeurent stables lors des deux enquêtes. Toutefois, la compétence *Innover et faire preuve de créativité avec le numérique*

s'était révélée dans les trois premières l'année dernière alors qu'elle revêt une importance plus faible cette année.

Il est intéressant de constater que l'une des dimensions centrales, *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques*, ne se révèle pas propre à un développement important dans les activités interclasses. Toutefois, en questionnant les personnes enseignantes/suppléantes sur d'autres retombées issues du travail interclasses, la première thématique qui ressort est liée aux connaissances technologiques. Ceci peut apparaître contradictoire puisque ces thématiques sont très liées. Tout comme pour les retombées sur la compétence numérique des élèves, le niveau de compréhension du Cadre de référence de la compétence numérique pourrait-il expliquer cet écart? Un questionnement approfondi d'exemples spécifiques manifestant le développement des dimensions de la compétence apporterait une compréhension plus fine.

L'ajout des parents à l'enquête 2021-2022 met en lumière certaines différences en les comparant aux personnes enseignantes/suppléantes. Par exemple, les parents déclarent développer avec une moindre importance leur compétence numérique, que ce soit dans les activités interclasses ou de DP. Ceci pourrait-il s'expliquer par le fait qu'ils ont une compréhension différente du Cadre de référence de la compétence numérique mais aussi de comment se développe une compétence? Ou encore, ont-ils un sentiment de compétence accru par rapport aux personnes enseignantes? Ou en perçoivent-ils moins les impacts? En apprendre plus à ce sujet pourrait orienter les actions de l'ÉER afin de mieux répondre aux besoins de chacun. De plus, la justification à partir d'indicateurs ou de manifestations des dimensions pourrait apporter un regard plus précis sur le développement de la compétence numérique.

Enfin, parmi la liste de types d'activités de DP contribuant au développement de la compétence numérique, il est intéressant de souligner que bien qu'ils apparaissent dans la liste, le fait de participer à une formation dans ou à l'extérieur de leur CSS n'a été retenu par les personnes enseignantes/suppléantes. Sur ce point, ces personnes se distinguent des CP et des parents qui considèrent ces types d'activités de DP plus importantes pour développer leur compétence numérique. Ce constat révèle d'abord que les besoins peuvent être distingués en fonction du statut d'emploi et qu'ils doivent être considérés. De plus, il pourrait être intéressant de réfléchir aux types de formations offertes dans les milieux.

7.4. Critères de choix pour la participation à des activités interclasses

L'analyse des critères de choix pour participer à des activités interclasses soulèvent des éléments intéressants pour la discussion. Les personnes enseignantes/suppléantes privilégient les critères suivants pour motiver leur inscription à une activité interclasses :

- Discipline de l'activité
- Durée de l'activité
- Présence d'un partenaire extrascolaire
- Interdisciplinarité
- Accompagnement de l'ÉER

Les deux premiers critères sont plutôt pragmatiques. La discipline de l'activité assure une adéquation avec la planification de la personne enseignante/suppléante et en cohérence avec le PFÉQ. Le temps permet de respecter les balises ministérielles. Toutefois, le troisième critère peut être lié à une réponse à un besoin qui peut s'expliquer par un sentiment de manquer de connaissances sur des sujets plus poussés. Dans l'ÉER, un bon nombre de ces experts proviennent du milieu scientifique et l'enquête 2020-2021 avait révélé que la principale discipline était les sciences. De plus, l'interdisciplinarité qui est le quatrième critère constitue un défi pour plusieurs personnes enseignantes/suppléantes. Ainsi, il est possible d'imaginer que la réflexion collective, le fait d'être supporté et de travailler avec des collègues incitent à l'inclure davantage en classe.

Enfin, l'accompagnement de l'ÉER ressort comme un critère important pour les personnes enseignantes/suppléantes mais encore davantage pour les personnes CP qui en font leur premier critère. Dès le départ de l'initiative, l'accompagnement a pris une forme proximale qui se caractérise par une proposition de planification spécifique mais qui demeure grandement ouverte. Ainsi, chaque personne qui participe aux activités peut se laisser guider par la planification, mais aussi sortir du cadre et explorer d'autres avenues tout en étant supporté dans ses efforts. Un autre trait distinctif concerne l'accompagnement qualifié "dans l'action". À partir d'une planification préétablie, la personne enseignante/suppléante qui participe à une activité est guidée sans même sortir de sa classe. Des explications sont fournies aux élèves par une enseignante ressource ou un collaborateur qui coordonne l'activité en réseau. Puis, les personnes enseignantes/suppléantes mettent en oeuvre les activités en classe en prévision de la rencontre suivante en visioconférence. Ce sera alors le moment d'échanger entre classe sur notre cheminement et sur l'expérience vécue. D'ordinaire, ces phases se réalisent souvent individuellement pour les personnes qui s'approprieront une démarche pédagogique. Ceci est d'ailleurs encore plus vrai dans le cas où les personnes enseignantes/suppléantes sont seules dans leur école à ce niveau ou ce cycle, tout comme pour les personnes CP qui peuvent porter un seul un dossier disciplinaire dans leur CSS. Il semble que cette manière de vivre collectivement une situation d'enseignement/apprentissage réponde aux besoins de DP des personnes enseignantes/suppléantes et CP.

Conclusion

Pour conclure, l'enquête sur la valeur et la portée des activités interclasses et de DP de l'ÉER en 2021-2022 ouvre sur des perspectives qui apparaissent intéressantes à adresser pour l'ÉER dans le futur. Depuis 2002, l'ÉER est une initiative qui soutient des classes pour le développement des compétences disciplinaires et numérique au moyen d'activités interclasses. Les résultats des deux dernières années permettent d'affirmer que l'ÉER a facilité et facilite toujours l'opérationnalisation de la transformation numérique du milieu scolaire. D'ailleurs, l'intégration de l'ÉER au Plan d'action numérique (MEES, 2018) de même que l'expertise existante en amont du contexte pandémique dans le travail à distance et la collaboration avec des acteurs extrascolaires ont contribué à faire connaître cette initiative. Néanmoins, à la lumière des résultats, la poursuite du déploiement de l'ÉER dans tous les CSS, et notamment auprès de plus petites écoles, apparaît pertinente.

L'enrichissement des activités de classe transparait à travers l'intégration d'éléments de culture, notamment ceux proposés par des partenaires extrascolaires à l'intérieur des activités en réseau. En ce sens, il importe de consolider les partenariats existants mais aussi de développer de nouveaux partenariats extrascolaires pour élargir l'offre qui se révèle pertinente pour les milieux scolaires. L'accompagnement, tant des classes que des partenaires extrascolaires, d'une personne qui coordonne l'activité en réseau demeure essentiel dans cette continuité.

Depuis deux ans, l'ÉER propose une programmation annuelle de ses activités afin de faciliter la planification annuelle de l'enseignement. Cette offre, riche pour tous les niveaux et dans toutes les disciplines, concerne les classes du préscolaire, du primaire, du secondaire ainsi qu'une variété d'activités de DP. Le défi de la connaissance de cette programmation par les milieux scolaires persiste et l'augmentation d'activités de diffusion pourrait être envisagée. Par ailleurs, toujours à propos du DP, les besoins variés des personnes enseignantes/suppléantes, CP, parents mais aussi d'autres personnes professionnelles du domaine éducatif sont à considérer pour assurer une adéquation avec les milieux. Le maintien d'une variété de formules, dont la participation à des activités interclasses en plus de celles explicitement de DP, demeure un trait distinctif de l'ÉER qui met de l'avant une formation continue par et pour les pairs. Ce mentorat se déploie également entre pairs élèves à travers la mise en oeuvre d'activités en réseau comme élément motivationnel et source d'innovation pour un travail collaboratif.

Dans la continuité entourant sa mission, l'intérêt de documenter et de valoriser les pratiques de l'ÉER se poursuit ce qui permettra de renforcer les connaissances autour de la mise en réseau.

Annexe 1 - Schéma d'entretien du groupe de discussion

Groupe de discussion Schéma d'entretien semi-dirigé

1. Introduction

- a. Tour de table : Chacun se présente : nom, statut d'emploi et centre de services scolaire
- b. Remerciements pour leur participation. Rappel des intentions :
 - i. Impressions sur le soutien offert dans l'ÉER
 - ii. Préciser des retombées issues de la participation aux activités en réseau
- c. FIC : Réponse aux questions, rappel des règles de confidentialité (ci-dessous) et consentement verbal des participants

Lors de votre participation à la discussion, vous vous engagez à la plus grande confidentialité quant aux propos et informations nominatives que vous pourriez entendre. De plus, vous devez éviter d'impliquer dans les discussions, de manière nominative, des personnes non participantes à la discussion.

La rencontre sera enregistrée pour faciliter l'analyse des données. Un verbatim sera réalisé et anonymisé. Des extraits du verbatim pourront être utilisés dans le rapport mais il ne sera pas possible d'identifier le répondant. Aucune diffusion de l'enregistrement ne sera réalisée.

2. Discussion

- a. Cette année, vous avez participé à des activités de l'ÉER. Lorsque vous aviez des questions et rencontriez des problèmes, qui contactiez-vous?
 - i. Pourquoi cette personne?
 - ii. Comment vous aidait-elle?
 - iii. Auriez-vous aimé recevoir d'autres types d'aide? Comment? De la part de qui?
- b. En participant aux activités en réseau, percevez-vous des retombées chez vos élèves?
 - i. Quelles sont-elles?
 - ii. Comment cela se manifeste-t-il?
- c. En participant aux activités en réseau, percevez-vous des retombées pour vous?
 - i. Quelles sont-elles?
 - ii. Comment cela se manifeste-t-il?
- d. Comment arrimez-vous les activités de l'ÉER à votre quotidien de classe?
 - i. Quel est le rôle de la programmation annuelle dans votre planification?

3. Clôture

- a. Nous vous remercions de votre participation à cette rencontre.

Annexe 2 - Répartition des personnes sollicitées et répondantes selon les régions et les CSS

Pour procéder à l'administration du questionnaire, une liste de toute personne enseignante, suppléante, CP et parent s'étant inscrite aux activités de l'ÉER entre le 24 août 2021 et le 30 avril 2022 a été établie par une personne chargée des communications à l'ÉER. Le Tableau 3 ci-dessous présente la répartition des personnes sollicitées (avant dernière colonne) ainsi que des personnes répondantes ayant fourni cette information (dernière colonne) selon le CSS et regroupées par région administrative.

Il importe de préciser que lors de l'envoi du questionnaire, il n'était pas possible d'identifier l'appartenance au CSS pour les personnes sollicitées (avant dernière colonne) provenant d'un établissement privé (3,01% de l'échantillon) de même pour celles provenant de la scolarisation à domicile ($n = 405$ soit 4,53% de l'échantillon). Toutefois, ces deux catégories de personnes sont incluses dans la représentation dans les questionnaires valides (dernière colonne) si elles ont fourni cette information.

De plus, les personnes hors Québec ($n = 628$ soit 7,03% de l'échantillon) sont exclues du présent tableau.

Tableau 3 : Répartition des personnes sollicitées et répondantes selon les régions et les CSS

Région	CSS	Représentation dans les personnes sollicitées ($n = 878$)	Représentation dans les questionnaires valides comportant cette donnée ($n = 236$)
Bas-Saint-Laurent – 01		3,36%	5,5%
	*CSS du Fleuve-et-des-Lacs	0,67%	0,42%
	*CSS de Kamouraska-Rivière-du-Loup	0,92%	2,12%
	CSS des Monts-et-Marées	0,47%	0,85%
	*CSS des Phares	1,30%	2,12%
Saguenay–Lac-Saint-Jean – 02		4,94%	5,9%
	*CSS de la Jonquière	1,16%	0,85%
	*CSS du Lac-Saint-Jean	1,09%	2,54%
	*CSS du Pays-des-Bleuets	0,84%	0,42%
	*CSS des Rives-du-Saguenay	1,85%	2,12%
Capitale-Nationale – 03		7,40%	7,6%
	CSS de la Capitale	1,99%	0,85%

	Central Québec School Board	0,10%	0
	*CSS de Charlevoix	0,52%	0,85%
	*CSS des Découvreurs	1,28%	3,39%
	*CSS de Portneuf	0,71%	0
	CSS des Premières-Seigneuries	2,80%	2,54%
Mauricie - 04		3.01%	5,5%
	CSS du Chemin-du-Roy	1,16%	2,12%
	*CSS de l'Énergie	1,85%	3,39%
Estrie – 05		2,97%	4,2%
	Eastern Townships School Board	0,05%	0,42%
	*CSS des Hauts-Cantons	0,94%	2,54%
	CSS de la Région-de-Sherbrooke	1,13%	0,85%
	*CSS des Sommets	0,85%	0,42%
Montréal – 06		21,98%	22,9%
	English-Montréal School Board	0,52%	0
	CS Kativik	0	0
	Lester-B.-Pearson School Board	0,66%	0,42%
	CSS Marguerite-Bourgeoys	4,81%	1,273
	*CSS de Montréal	13,78%	18,64%
	CSS de la Pointe-de-l'Île	2,21%	1,69%
	École privée	NA	0,85%
Outaouais – 07		4,64%	5,5%
	CSS au Cœur-des-Vallées	0,54%	0,42%
	*CSS des Draveurs	2,09%	1,69%
	*CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	0,52%	2,12%
	CSS des Portages-de-l'Outaouais	1,34%	1,27%
	Western Québec School Board	0,15%	
Abitibi-Témiscamingue – 08		1,97%	3,4%
	CSS Harricana	0,28%	0

	CSS du Lac-Abitibi	0,32%	0,85%
	*CSS du Lac-Témiscamingue	0,34%	1,27%
	CSS de l'Or-et-des-Bois	0,51%	0,85%
	CSS de Rouyn-Noranda	0,52%	0,42%
Côte-Nord – 09		1,58%	1,3%
	CSS de l'Estuaire	0,62%	0,42%
	*CSS du Fer	0,70%	0
	*CSS du Littoral	0,11%	0,85%
	CSS de la Moyenne-Côte-Nord	0,15%	0
Nord-du-Québec – 10 0		0	0
	CSS de la Baie-James	0	0
	CS Crie	0	0
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine – 11		2,21%	2,5%
	*CSS des Chic-Chocs	1,15%	1,69%
	Eastern Shores School Board	0,08%	0,85%
	*CSS des Îles	0,13%	0
	*CSS René-Lévesque	0,85%	0
Chaudière-Appalaches – 12		4,58%	4,2%
	*CSS des Appalaches	0,35%	0,85%
	*CSS de la Beauce- Etchemin	1,38%	2,12%
	*CSS de la Côte-du-Sud	0,76%	0,42%
	CSS des Navigateurs	2,09%	0,85%
Laval – 13		4,27%	4,7%
	CSS de Laval	4,27%	4,66%
Lanaudière – 14		6,27%	5,1%
	CSS des Affluents	3,02%	1,69%
	CSS des Samares	3,25%	3,39%
Laurentides – 15		6,99%	6,4%

	*CSS des Laurentides	0,84%	1,69%
	*CSS Pierre-Neveu	0,51%	1,69%
	*CSS de la Rivière-du-Nord	2,18%	0,85%
	CSS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	3,28%	1,27%
	Sir-Wilfrid-Laurier School Board	0,18%	0,85%
Montréal - 16		17,49%	11,0%
	CSS des Grandes-Seigneuries	2,66%	2,12%
	CSS des Hautes-Rivières	1,44%	0,85%
	CSS Marie-Victorin	4,46%	2,97%
	CS New Frontiers	0,11%	0
	CSS des Patriotes	2,84%	1,69%
	Riverside School Board	0,25%	0,42%
	CSS de Saint-Hyacinthe	1,61%	0,85%
	CSS de Sorel-Tracy	0,30%	0,42%
	CSS des Trois-Lacs	1,58%	0,85%
	CSS du Val-des-Cerfs	1,42%	0,42%
	CSS de la Vallée-des-Tisserands	0,82%	0,42%
Centre-du-Québec- 17		3,14%	4,2%
	CSS des Bois-Francs	0,80%	1,69%
	CSS des Chênes	1,78%	2,12%
	CSS de la Rivéraine	0,56%	0,42%
Autre	Hors Québec (<i>n</i> = 628)	7,03%	N/A
	Scolarisation à domicile (<i>n</i> = 405)	4,53%	Inclus ci-haut
	Autres (établissements privés ¹ ou autre)	3,01%	N/A

¹ La répartition des établissements privés est inconnue.

Références

Beaudoin, J., Inchauspé, P., Laferrière, T., Breuleux, A., Allaire, S., Hamel, C. et Turcotte, S. (2008). *L'École éloignée en réseau Cinq ans plus tard : bilan et perspectives*.

<https://eer.qc.ca/publication/1599169909038/eer-cinq-ans-plus-tard.pdf>

Culture pour tous. (2022). *La médiation culturelle*.

<https://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/>

Laferrière, T., Breuleux, A. et Inchauspé, P. (2004). *Rapport de recherche final du projet L'École éloignée en réseau*. <https://eer.qc.ca/publication/1599169805412/eer-2004-rapport-de-recherche-final.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)*.

<https://eer.qc.ca/publication/1599171448197/eer-rapport-final-phase-2.pdf>

Mangione, G.R.J. et Pieri, M. (2021). "Classes on the Net" in small schools. Innovate through shared lessons in (multi-grade) open and isolated classrooms. *QTimes*, 4, 137-154. https://doi.org/10.14668/QTimes_13412

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*.

<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*.

<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference/>

Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications. (2003). L'intégration de la dimension culturelle à l'école.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

Nadeau-Tremblay Sophie, Giroux Patrick et Nicole Marie-Claude. (2021). Enquête sur la valeur des activités offertes par École en réseau (ÉÉR) en 2020-2021 : Rapport de recherche. Laboratoire de formation et de recherche sur la littératie numérique (UQAC). <https://constellation.uqac.ca/7810/>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

Papi, C. (2021). *J'enseigne à distance*. TELUQ. <https://www.telug.ca/site/etudes/clom/enseigne-a-distance.php>

Simard St-Pierre, E. et Laferrière, T. (2020). La progression d'un objet partagé par une classe du primaire dans un environnement d'apprentissage en réseau en contexte d'éducation artistique. *The Canadian Review of Art Education / Revue canadienne d'éducation artistique*, 47(1), 50-67. <https://doi.org/10.26443/crae.v47i1.89>