

Rapport final

« Enviro, techno, brico » — Bâtir un mouvement national post-Covid pour l'apprentissage par le jeu au Canada, axé sur le bien-être des élèves pour les populations marginalisées

Réseau canadien des écoles ludiques (RCÉL/CPSN)

Trista Hollweck

Andy Hargreaves

Date de soumission : 27.02.2024



Équipe de recherche et développement du RCÉL

Andy Hargreaves (CP)
Trista Hollweck (co-CP)
Amal Boultif
Megan Cotnam-Kappel
Phyllis Dalley
Josée Lebel
Michelle Schira Hagerman
Jessica Whitley

Assistants de recherche

Gladys Ayson
Alison Cattani
Béatrice Crettenand Pecorini
Nicolas Gourde
Sajuni Karuneweera
Alice Neiley
Sima Nelsary
Amanda May

Table des matières

Résumé des progrès : principales activités et réalisations liées à la subvention	5
Résumé du projet	5
Avancement global du projet	7
Aperçu des principales réalisations du projet :	7
Résumé de l'avancement du projet	9
Phase I. Initiation et lancement	9
Phase II. Mise en œuvre	10
Phase III. Durabilité et circulation des connaissances.....	11
Circulation des connaissances	11
Couverture médiatique.....	11
Publications et matériel de communication.....	12
Présentations aux conférences et ateliers.....	13
Bilan des progrès : portée et résultats concrets.....	16
Recherche	16
Principaux résultats du projet	16
Résultats de développement	17
Comparaisons entre écoles	17
Analyse des réseaux sociaux	19
Questions de durabilité	21
Enseignements tirés du projet.....	23
Progrès financiers : dépenses réelles à ce jour	33
Dépenses déclarées	33
Narratif du rapport financier.....	33
Annexe A.....	35
Annexe B.....	36
Annexe C.....	37
Annexe D.....	38
Annexe E.....	41
Annexe F.....	42
Annexe G.....	43
Annexe H.....	44
Annexe I.....	45
Annexe J.....	46
Annexe K.....	46

Annexe L.....46
Annexe M.....48
Annexe N.....49



Résumé des progrès : principales activités et réalisations liées à la subvention

Résumé du projet

Face aux défis que les écoles ont eu à relever à l'issue de la pandémie de COVID-19, la mise sur pied du Réseau canadien des écoles ludiques (RCÉL) a permis de réunir 41 équipes scolaires (30 écoles de langue anglaise et 11 écoles de langue française) de sept provinces : la Colombie-Britannique, la Saskatchewan, l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador. Ensemble, les membres du RCÉL ont exploré et mis en œuvre l'apprentissage par le jeu à travers quatre modes (enviro, techno, brico et tout ce qui se trouve entre les deux) de manière à être significatifs et durables. Les équipes scolaires participantes ont été sélectionnées parce qu'elles avaient démontré leur engagement et leur expérience dans l'apprentissage par le jeu au niveau scolaire intermédiaire (de la 4^e à la 8^e année), dans un contexte où les pressions hiérarchiques et les programmes d'études basés sur le contenu rendent les approches basées sur le jeu plus difficile à mettre en place. En tant que réseau, le RCÉL visait à explorer et à faire progresser la relation entre le jeu, l'engagement dans l'apprentissage et le bien-être. Il visait également à repousser les limites de l'apprentissage basé et enrichi par le jeu au-delà des groupes d'élèves très jeunes, des innovations locales et des milieux privilégiés, dans le courant dominant des grands systèmes éducatifs.

Ce projet a eu des répercussions à l'échelle locale, provinciale, nationale et mondiale. Le RCÉL a conduit à un approfondissement des liens de réciprocité dans l'apprentissage et l'action parmi les 41 écoles participantes, desservant un total estimé de 12 000 élèves. Il a permis d'intégrer ces pratiques dans des systèmes politiques provinciaux plus larges servant environ 1,3 million d'élèves dans la tranche d'âge ciblée grâce à l'implication de responsables politiques de haut niveau. Il a également permis de développer et de mettre en vedette des exemples transférables à l'échelle globale sur la manière d'intégrer davantage d'aspects ludiques à l'apprentissage dans les classes et les contextes où les exigences de contenu et de responsabilité entravent généralement les efforts de durabilité.

Les questions d'orientation du projet :

- Comment pouvons-nous connecter, renforcer l'autonomie et enrichir les écoles ludiques au Canada ?
- Comment pouvons-nous renforcer les capacités d'apprentissage ludique et de bien-être à travers le Canada ?
- Comment pouvons-nous déployer l'apprentissage ludique au-delà des écoles innovantes éparpillées à travers le Canada ?
- Comment l'apprentissage ludique et le bien-être peuvent-ils être développés dans les écoles et les communautés comptant des populations diverses caractérisées par des besoins élevés ?
- Quels sont les avantages et les risques relatifs liés à l'apprentissage ludique dans ses différents modes ?
- Quels outils et protocoles peuvent être créés pour maximiser les avantages et minimiser les risques ?

- Comment pouvons-nous adopter, étendre et maintenir l'apprentissage ludique jusqu'aux années intermédiaires (de la 4^e à la 8^e année) à mesure que la responsabilité, la sélection et les préoccupations liées au contenu augmentent ?
- Comment pouvons-nous aider les écoles participantes à illustrer leurs trajectoires, leurs progrès et l'impact de l'apprentissage ludique à travers des outils créatifs et collaboratifs ?
- Comment pouvons-nous faire pour que le Canada apporte sa contribution au Réseau mondial des écoles ludiques ?
- Comment pouvons-nous mesurer les progrès et les impacts pour s'aligner aux objectifs identifiés avec les participants au début du projet ?
- Comment pouvons-nous modéliser des outils et des processus ludiques dans nos propres méthodologies de développement et de facilitation de projets ?
- Comment pouvons-nous renforcer le lien entre l'apprentissage ludique et les bénéfices pour les parents, la communauté et la société ?

Les informations sur le RCÉL sont sur le [site web](#) du projet et sur cette [vidéo](#).

Avancement global du projet

Il s'agit du rapport d'étape final du projet financé par la Fondation Lego et comprend une vue complète de toutes les activités et d'apprentissage du Réseau canadien des écoles ludiques (RCÉL) depuis son lancement le 18 janvier 2022. Ce rapport comprend certaines informations qui ont été partagées dans le rapport d'étape de mars 2023 et étend son champ d'action à la phase finale du projet de mars 2023 à janvier 2024. Chacune des sections demandées de ce rapport est abordée. Cependant, certaines sections ont été déplacées pour améliorer la lisibilité. Toutes les questions du modèle obligatoire sont écrites en bleu.

Sur la base du plan de mise en œuvre convenu, quels progrès avez-vous réalisés en termes d'activités et de réalisations clefs au cours de cette période de rapport ?

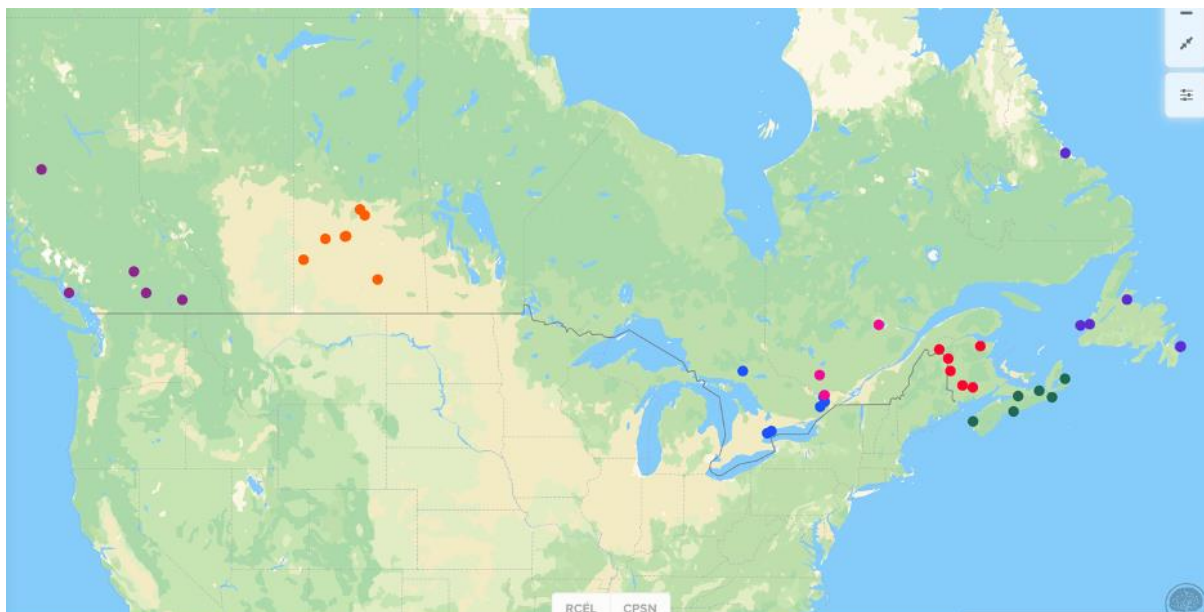
Dans le délai très court allant de la réception du financement du projet le 18 janvier 2022 jusqu'à la fin du projet le 31 janvier 2024, le CPSN a réussi à établir un réseau national de 41 écoles dans 7 provinces. Les équipes scolaires participantes provenaient de communautés anglophones et francophones de divers endroits et se sont engagées dans l'apprentissage ludique en utilisant différents modes de jeu. Chaque équipe scolaire était composée de 3 à 4 enseignants et d'un chef d'établissement qui ont travaillé ensemble pour concevoir et mettre en œuvre un projet d'apprentissage ludique sur mesure qui soutiendrait les élèves traditionnellement marginalisés des systèmes scolaires dont ils avaient la charge. Des informations sur chacune des équipes scolaires participantes et leurs projets sont disponibles sur le site Web du [projet](#).

Comme indiqué dans la proposition de projet initial et le plan de mise en œuvre révisé, le projet du RCÉL a été divisé en 3 phases distinctes et dynamiques : **Initiation et lancement** [janvier 2022-août 2022] — **Mise en œuvre** [septembre 2022-juin 2023] — **Durabilité et circulation des connaissances** [juillet 2023-janvier 2024]. Chacune des phases a connu des succès et des difficultés. Cependant, les objectifs globaux du projet ont été atteints à chaque phase. La liste suivante présente les principales réalisations du projet. Un résumé de l'avancement du projet par phase est fourni après les principales réalisations. Les défis rencontrés lors de chaque phase sont abordés plus en détail dans la dernière section « Enseignements tirés de la mise en œuvre ».

Aperçu des principales réalisations du projet :

Recrutement

- Recrutement et sélection de 41 équipes scolaires avec des projets inspirants d'apprentissage ludique, présentés dans cette [vidéo](#).
- Représentation des équipes scolaires de différentes communautés et contextes dans 7 provinces présentée sur la carte ci-dessous, en cliquant sur chaque point d'école [ici](#).



- Implication, intérêt et impact au niveau de l'école, du district et du gouvernement provincial.
- Collecte et conservation de brèves descriptions et vidéos de chaque équipe scolaire sur leurs projets du RCÉL comme indiqué ci-dessus.

Activités de préparation et de lancement

- Cinq [revues de la portée](#) sur les modes de jeu.
- Séances de [coaching d'intégration](#) pour chaque équipe scolaire.
- Un [lancement virtuel](#) pour les filières anglaise et française.
- Création d'un [site Web et d'une plateforme virtuelle](#) pour la participation des écoles.
- Nomination de 13 [conseillers internationaux](#).

Activités du réseau virtuel

- Sept groupes de jeu thématiques ont été créés et ont partagé des idées et des activités trois fois chacun.
- Des rencontres ludiques organisées par et entre certaines équipes scolaires.
- Établissement de [partenariats nationaux et internationaux](#).
- Série d'apprentissages professionnels comprenant 13 [ateliers virtuels](#) avec l'aide de conseillers et d'autres experts.
- Rassemblement virtuel de toutes les écoles francophones.

Engagements en personne

- 41 [projets inspirants](#) sur l'apprentissage par le jeu.
- [Conférence Vitrine nationale](#) à Ottawa.
- Trois rassemblements régionaux de novembre 2023 à janvier 2024 pour susciter des efforts continus en matière de développement durable.
- Ouverture de l'[edstudiO](#) de l'Université d'Ottawa.
- Visites en personne dans 50 % des écoles participantes.
- [Partenariats locaux](#) établis.

Circulation des connaissances

- Publication des activités du RCÉL dans la presse nationale canadienne, dans deux magazines professionnels pour éducateurs, dans deux livres, dans les médias de communication de l'Université d'Ottawa et plusieurs blogues en ligne.
- Entrevues médiatiques en anglais et en français pour la radio CBC et Global TV.
- Présentations par des professeurs, des étudiants diplômés et des participants des écoles et du système axées sur les activités, les réalisations et les résultats de recherche émergents du RCÉL ou y faisant référence lors de conférences universitaires et professionnelles au Canada, aux États-Unis et en Europe.
- Présentations menées par les écoles de leurs travaux du RCÉL à leurs conseils scolaires et sur les médias sociaux.

Résumé de l'avancement du projet

Phase I. Initiation et lancement

Janvier 2022— Août 2022

- Le Réseau canadien des écoles ludiques (RCÉL) a été créé à l'Université d'Ottawa, dirigé par une équipe de recherche composée de 4 chercheurs anglophones et de 3 chercheurs francophones, impliquant deux gestionnaires de projet et 8 assistants de recherche diplômés.
- Le processus de planification stratégique a été mené avec le soutien de facilitateurs externes.
- Le logo, l'image de marque et la plateforme de médias sociaux du RCÉL ont été créés.

4 modes de jeu



- Enviro**
Jouer en plein air
- Techno**
Collaboration sur les ordinateurs
- Bricolo**
Construire et fabriquer dans un but précis
- Tout ce qui est socio**
Contexte dans lequel l'apprentissage a lieu



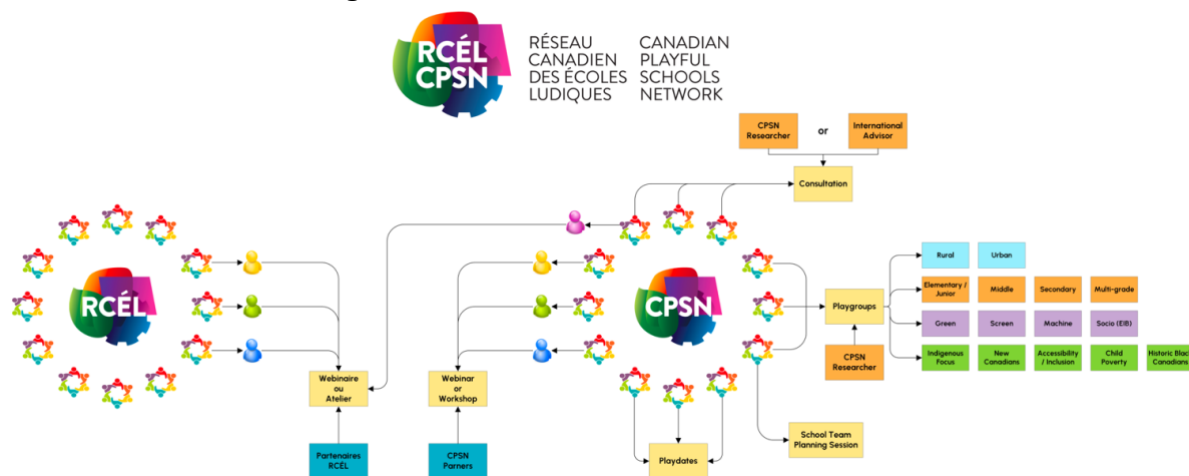
- Le [site Web](#) a été lancé.
- L'infrastructure du projet a été créée, y compris un site SharePoint sécurisé de gestion de l'information et des archives (GIA) de l'Université d'Ottawa, un organigramme (Annexe A) et un canal Microsoft Teams pour le projet.
- Des réunions avec les dirigeants du système (ministres de l'Éducation, sous-ministres et sous-ministres adjoints, directeurs et surintendants) ont été organisées par les

codirecteurs du projet dans les 7 provinces afin de promouvoir le recrutement du RCÉL.

- Un [comité consultatif international](#) composé de 13 membres a été créé.
- Des [revues de la portée](#) sur le jeu enviro, le jeu techno, le jeu brico, langue française et jeu, et le jeu inclusif ont été lancées.
- Les critères de recrutement ont été élaborés et déposés sur le site Web, puis les évaluations finales et les sélections des candidatures ont été effectuées par l'équipe du projet en juin.
- L'approbation éthique pour la recherche a été demandée et accordée par le CÉR de l'Université d'Ottawa.
- Une subvention ministérielle et universitaire a été accordée en partenariat avec l'investissement rendu possible par la subvention de la Fondation RCÉL LEGO, pour soutenir la conception et le développement de l'edstudiO à la Faculté d'éducation.
- La diffusion des connaissances vers la presse locale, nationale et internationale ainsi que vers d'autres médias a commencé comme indiqué ci-dessus.

Phase II. Mise en œuvre Septembre 2022— Juin 2023

Organisation et filières du RCÉL



Les activités et processus suivants ont été initiés et construits au cours de la phase de mise en œuvre.

Virtuel

- Séances d'[intégration](#) pour les 41 équipes scolaires.
- [Événement de lancement du RCÉL](#) en anglais et en français.
- Trois rassemblements virtuels pour chacun des 7 groupes de jeu.
- Rencontres de jeux entre et parmi certaines équipes scolaires.
- Réunion du Conseil Consultatif International.
- Un calendrier du RCÉL à partager avec les écoles participantes (Annexe B).
- Établissement des [partenaires du projet](#) (Annexe C).

- La série d'[apprentissage professionnels Playjouer](#) (APP) comprend des ateliers virtuels et des webinaires de 90 minutes dirigés par l'équipe de l'UOttawa, les conseillers internationaux et les partenaires du RCÉL (Annexe D).
- Établissement du processus de proposition de voyage pour les équipes scolaires afin de participer à la conférence Vitrine de juin.
- Conférence de la Fondation Lego impliquant des équipes scolaires préparant des présentations « phares ».
- Séries de [Vitrine sur les écoles](#).

En personne

- Visites d'un échantillon de 50 % des équipes scolaires dans toutes les provinces afin d'approfondir la compréhension des enjeux scolaires et locaux, identifier les liens que les écoles pourraient établir avec leurs pairs du réseau et recueillir des données d'entrevue.
- [Conférence nationale Vitrine](#) à Ottawa.
- [41 projets scolaires inspirants d'apprentissage par le jeu](#).

Recherche

- Processus de collecte et d'analyse de données sous forme de rapports mensuels, de suivi des activités, d'analyse des réseaux sociaux et de protocoles d'entrevues en personne.

Phase III. Durabilité et circulation des connaissances

Septembre 2023— Janvier 2024

- Analyse des données : entretiens en personne, rapports mensuels du RCÉL, outils de suivi et analyse des réseaux sociaux.
- Soumission des revues de la portée pour publication.
- Circulation des connaissances : communications à des conférences, affiches, publications (voir Résultats).
- Trois rencontres régionales en personne (voir Annexe E, exemples d'ordre du jour).
- Planification d'une quatrième rencontre virtuelle nationale en français.
- Élaboration et présentation d'un projet d'outils de développement durable en partenariat avec un district du RCÉL (Annexe F).

Circulation des connaissances

N.B. Tous les points à puces sont hyperliés.

Couverture médiatique

Articles / Communiqués de presse

- The Globe and Mail
- Salle de presse de l'Université d'Ottawa
- New Brunswick Anglophone School District West:

Entretiens

- Ici Radio-Canada : Les matins d'ici
- CBC (Ottawa Morning)
- Ici Radio-Canada : L'heure de pointe Acadie
- Ici Radio-Canada : Dans la mosaïque
- Global TV
- Ici Radio-Canada : Dans la mosaïque
- Ici Radio-Canada : Y a pas deux matins pareils

Les écoles participantes

- The Sudbury Star : St. David Catholic Elementary School joins the CPSN
- St. David school joins 'playful schools' group
- CTV News (Northern Ontario): St. David Catholic Elementary School and their cardboard sled challenge
- Duncan J. Schouler Public School Receives Funding from the Canadian Playful Schools Network to Foster Real-World Learning Opportunities
- Eaton School's Outdoor Learning Space Grabs National Attention
- Sun West students benefit from Canadian Playful Schools Network
- Nelson's K-9 Francophone school embodies values of kindness, courage, and connection
- West Kelowna school adopts play concept as teaching tool
- Annual NOIIE Symposium: Babine Elementary Secondary School
- Trail offers living and learning experiences for Bath students and community
- St. George Catholic School Crowned Minecraft Provincial eSports Champions!
- Looking Back at a Year of School News: Where Are They Now? (North Gower)

Publications et matériel de communication

Articles / Affiches / Chapitres de livre

- Shirley, D. et Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity: Who Do Our Kids Think They Are...and How We Can Help Them Belong* (Chapters 4 and 5). Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership from the Middle: The Beating Heart of Educational Transformation*, (Chapter 6). Routledge.
- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2023). *A Scoping Review on Language Learning Through Play*. ICERI 2023, Proceedings, pp. 6806-6809.
<https://library.iated.org/view/BOULTIF2023ASC>

- Hargreaves, A. (2023). *Teachers need More Innovation, not More Innovations*. Worlds of Education, Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/28147:teachers-need-more-innovation-not-more-innovations>
- Hollweck, T., Cotnam-Kappel, M., Hargreaves, A. et Boultif, A. (2023). *Playing out the Pandemic*. EdCan Online. <https://www.edcan.ca/articles/playing-out-of-the-pandemic/>
- Hollweck, T. (2023). *Learning through Play in the Middle Years*. [Principal Connections](#): The magazine of Catholic Principals Council/Ontario (27), 3.

Présentations aux conférences et ateliers

- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*, Ottawa Catholic School Board Leaders, Ottawa, ON.
- Boultif, A. et Lebel, J. (2024). *Témoignages : Création d'un réseau canadien d'écoles ludiques*. CLAIR 2024, Clair, Edmundston, Canada.
- Schira Hagerman, M. (2024). *Making as a modality within the CPSN*. Meeting of the CRAFT Network, Children's Creativity Museum, San Francisco, CA.
- Hollweck, T. (2024). *The 5 Dynamic Phases of Educational Change*. CPSN Regional Gathering, Prince Albert, Saskatchewan.
- Hargreaves, A. (2024). *Leadership from the Middle*. Ohio Leadership Advisory Council, Ohio.
- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*. Association of Education Advisors, Westminster, London.
- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*. South & West Wales Regional Collaborative, Wales.
- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*. Cardiff Metropolitan University, Cardiff, Wales.
- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*. Newcastle System Leaders, England.
- Hargreaves, A. (2024). *Identity & Leadership from the Middle*. Glasgow, Local Authority, Scotland.
- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*. Glasgow University, Scotland.
- Hargreaves, A. (2024). *The Age of Identity*. Northern Ireland School Leaders, Cookstown, Northern Ireland.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2024). *The Age of Identity*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.
- Hargreaves, A. et Jones, C. (2024). *Developing a Reflective Framework for Sustainable Collaborative Professionalism*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.
- Hargreaves, A. et Jones, C. (2024). *The Sustainability and Non-Sustainability of Inter-School Innovation Networks: A Tool To Ascertain Possibilities And Progress*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.
- Harper, A., Hollweck, T., Mason-Sesay, M., Parsley, D. et Whittaker, R. (2024). *Curious And Curiouser: The Lived Experience Of Women Who Have Opened The Pandora's Box Of Network Leadership*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.

- Ayson, G. et Hargreaves, A. (2024). *Innovation, Inclusion, & Belonging: Multiple pathways to play-based innovation for marginalized children after COVID-19*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.
- Hollweck, T. (2024). *Sparking A Movement?: An Exploration Of The Impact Of Deliberately Designed Professional Learning Encounters In A National Network*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.
- Hargreaves, A. et Parsley, P. (2024). *Designing & Leading Professional Learning Networks*. International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Dublin, Ireland.
- Hargreaves, A. (2023). *Inclusion & Wellbeing*. Association of Psychologists, Lisbon, Portugal.
- Hargreaves, A. (2023). *Identity & Innovation, CPSN Regional Gathering*. Fredericton, NB.
- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2023). *A Scoping Review on Language Learning Through Play*. ICERI 2023: 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain.
- Hargreaves, A. et Jones, C. (2023). *Sustainability*. CPSN regional Gathering (OCDSB), Ottawa, ON.
- Hargreaves, A. (2023). *Wellbeing, Engagement & Identity*. UNISINOS University, Brazil.
- Hargreaves, A. (2023). *Identity*. Laurentian University, Leadership Masters, Ontario.
- Hargreaves, A. (2023). *Wellbeing*. North Cook School District, Illinois.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership from the Middle*. Middle Leaders Program, NSW, Australia.
- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2023). *Recherche exploratoire sur la ludification de l'enseignement-apprentissage du français (FL1/FLS) : Revue de la portée et retombées du réseau*. Université d'Ottawa, ON.
- Hollweck, T. (2023). *Leveraging expertise to create a professional growth culture in high quality systems*. New Brunswick Education Division (Ministry of Education), Fredericton, NB.
- Hollweck, T. (2023). *Leveraging expertise in learning networks: An ARC Talk*. ARC Summit, Oslo, Norway. https://www.youtube.com/watch?v=rB9ER_LxLqE.
- Hargreaves, A. (2023). *Identity & Change*. ARC International Summit, Oslo, Norway.
- Hollweck, T. (2023). *Reimagining the Future of Education: A CollectivED Gathering Provocation*. CollectivED, Harrogate, England.
- Hollweck, T., Castanheira, P. et Gadegaard Espersen, M. (2023). *Networks for Educational Improvement in Education: Using Social Network Analysis to Support Network Development and Design*. Comparative & International Education Society (CIES) [conférence virtuelle].
- Hollweck, T. (2023). *How to Design, Implement & Sustain Networks*. Teaching, Leading & Coaching (TLC) Conference, Orlando, Florida.
- Hollweck, T. et Gourde, N. (2023). *It's not easy being (playfully) green: Research & Practice*. Breath of Fresh Air Conference (Outdoor Play Canada), Ottawa, ON.

- Cotnam-Kappel, M. (2023). *Maker Multiliteracies: Embracing cultural and linguistic plurality through digital and physical making in primary schools*. ECER (by the Educational European Research Association), Glasgow, Scotland.
- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2023). *Gamification of French Teaching & Learning (FFL/FSL): A Scoping Review / Ludification de l'enseignement apprentissage du français (FL1/FLS) : une revue de la portée*. 92^e Congrès de la fédération des sciences humaines (CSÉÉ-CSSE), Toronto, ON.
- Cotnam-Kappel, M., Boultif, A., Dalley, P., Hollweck, T. Schira Hagerman, M., Whitley, J., Labelle, P., Cattani, A. I., Crettenand Pecorini, B., Gourde, N., Karunaweera, S., Neiley, A., Neisary, S. et May, A. (2023). *Green, Screen, Machine, and Everything in Between: Five Scoping Reviews on Learning Through Play / Enviro, techno, brico et tout ce qui est socio : Cinq revues de la portée sur l'apprentissage et le jeu*. 92^e Congrès de la fédération des sciences humaines (CSÉÉ-CSSE), Toronto, ON.
- Hargreaves, A. (2023). *Collaborative Professionalism*. Ohio Deans Compact, Columbus, Ohio.
- Hargreaves, A. (2023). *Middle Leadership*. Connect Ed, Hunter Valley, NSW, Australia.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership from the Middl.*, Australian Catholic Principals, Wollongong, Australia.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership*. Victoria Academy of Teaching, Australia.
- Hollweck, T. (2023). *Accompaniment: Leveraging support and expertise within school and system networks*. Saskatchewan Teachers Federation Leadership Symposium, Saskatoon, SK.
- Hollweck, T. (2023). *Designing & Leading Professional Learning Networks in Schools, Systems and Beyond: Findings from the Canadian Playful Schools Network and the New Brunswick School Teams*. New Brunswick Education Symposium at St. Thomas University, Fredericton, NB.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership*. National Council for Ed Research & Tech, New Orleans.
- Hargreaves, A. et Shirley, D. (2023). *Age of Identity*. Education Summit, Virtual Conference.
- Hargreaves, A. (2023). *Where the World is Headed*. Rocky View School District, AB.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership from the Middle*. Surrey Schools, UK.
- Hargreaves, A. et Shirley, D. (2023). *Student Engagement*. PILU, Norway.
- Hargreaves, A. et Hollweck, T. (2022). *Coaching for Wellbeing*. Learning Forward, Nashville, Tennessee.
- Hargreaves, A. (2022). *Teaching a Pandemic Generation*. Learning & the Brain, Boston, Mass.
- Hargreaves, A. (2022). *Wellbeing in Schools*. Fundacion Chile, Chile.
- Hargreaves, A. (2022). *Engagement & collaboration*. Rochester Michigan School District, Rochester, Michigan.
- Hargreaves, A. (2022). *Wellbeing in Schools*. PSAANS School Leaders, Halifax, NS.
- Hollweck, T. (2022). *The CPSN: A National Network*. LEAP study tour for Australian principals and superintendents, University of Ottawa, Ottawa, ON.
- Hollweck, T. (2022). *Coaching for your school, your system and international networks*. ULEAD The Summit of Educational Leadership, Banff, Alberta.

- Hollweck, T. (2022). *Preparing Women for the School Leadership Journey*. ULEAD The Summit of Educational Leadership, Banff, Alberta.

Bilan des progrès : portée et résultats concrets

Recherche

Le tableau ci-dessous est basé sur le dernier plan de suivi, d'évaluation et d'apprentissage approuvé pour le projet.

Groupes cibles	Nombre		Contexte
	Cible	Actuel	
Élèves	~ 12 000	~12 000	Basé sur le nombre d'élèves dans les 41 équipes scolaires participantes
Parents	~ 20 000	~20 000	Basé sur un nombre approximatif de parents d'élèves impliqués dans le projet
Enseignants	250	250	Le nombre d'enseignants participants au projet
Dirigeants du système	40	38	La plupart des équipes scolaires représentaient différents districts scolaires, à l'exception de la Saskatchewan et du Nouveau-Brunswick qui comptaient respectivement 2 et 3 écoles du même district.
Systèmes gouvernementaux	7	5	Approbation reçue par 5 des ministères provinciaux de l'éducation participants
Partenaires internationaux et nationaux	25	20	Conseillers et partenaires internationaux qui ont partagé le projet au sein de leurs réseaux

Principaux résultats du projet

Les résultats du projet sont présentés en quatre sections : résultats de développement, questions au niveau des écoles, analyse du réseau social et questions de durabilité. Dans l'ensemble, le projet a été conduit par un travail de préparation et de développement ainsi que par la collecte de données, depuis son lancement lors du financement reçu en février 2022, jusqu'à la conférence nationale Vitrine en juin 2023. Les activités de développement se sont poursuivies avec les trois rassemblements régionaux de novembre-décembre 2023, mais à partir de septembre 2023, l'accent a été mis sur l'analyse des données en termes de comparaison école par école sur les enjeux et les thèmes, et sur l'analyse des interactions entre les écoles de l'ensemble du réseau au sein des provinces et avec le pôle réseau de l'Université d'Ottawa.

Dans ce calendrier, les résultats de la recherche sur le projet et ce qui peut en être appris sont nécessairement émergents et provisoires, mais l'analyse se poursuivra au-delà de ce rapport de projet et sera partagée avec la Fondation LEGO en temps voulu.

Résultats de développement

L'objectif principal du projet RCÉL était de créer un réseau national d'équipes scolaires engagées dans l'apprentissage par le jeu.

Cet objectif a été atteint et, à certains égards, dépassé grâce au recrutement et à la sélection de 41 écoles dans 7 provinces, qui ont établi des liens virtuels entre elles lors de trois réunions programmées de groupe de jeu, lors d'opportunités de rendez-vous de jeu, lors de multiples interactions avec le réseau de l'Université d'Ottawa au cours de séances d'intégration ainsi que d'autres réunions et lors d'opportunités d'apprentissages professionnels avec un groupe de membres du conseil consultatif international de renommée mondiale et d'autres experts externes, notamment de l'équipe du projet de l'Université d'Ottawa.

Les participants au réseau ont également interagi en personne dans le cadre d'une vitrine nationale au cours de laquelle presque toutes les écoles ont fait une présentation, lors de trois rassemblements régionaux et, avec l'équipe du projet de l'Université d'Ottawa, lors de visites individuelles dans un échantillon de 50 % des écoles.

Comparaisons entre écoles

Des visites scolaires ont été menées dans 50 % des écoles et des entretiens enregistrés ont été réalisés avec des individus et des groupes de discussion d'enseignants, d'administrateurs et de travailleurs de soutien à l'éducation dans 13 écoles (un nombre légèrement inférieur au nombre prévu de 18 à 20 en raison du fait que le chercheur principal a contracté la COVID-19 lors d'une des visites de sites provinciales).

L'objectif des visites était de démontrer en personne l'intérêt et l'engagement de la direction du projet RCÉL dans le travail sur place des écoles, de motiver les écoles à lancer et à faire progresser les activités du projet RCÉL, d'entreprendre des contrôles de validité des activités scolaires sur le terrain par rapport aux candidatures et présentations en ligne et d'explorer les perceptions des éducateurs sur le projet, son impact, les avantages qu'il leur apportait et les difficultés qu'ils avaient rencontrées lors de sa mise en œuvre.

Un programme d'entrevues a été établi, les procédures d'évaluation éthique de l'Université d'Ottawa ont été menées à bien et des lettres de consentement éclairé ont été lues et signées par tous les participants des écoles. Le programme d'entrevues est documenté à l'annexe G.

Chaque école sélectionnée pour la collecte de données a été visitée par deux membres d'une équipe de recherche diversifiée afin d'établir des contrôles de validité et de fiabilité. Les rapports d'étude de cas des écoles ont été rédigés dans les 24 heures, sur la base de discussions intensives et de la documentation des membres de l'équipe et ceux-ci fournissent la base des déclarations ultérieures des résultats émergents. Ces rapports sont maintenant recouverts avec les transcriptions des entretiens et avec les données de suivi des écoles en ligne.

Les données des visites scolaires donnent des indications qui seront répertoriées dans les leçons apprises, sur des questions telles que les relations et les intégrations entre les quatre

éléments enviro/techno/brico/et tout ce qui se trouve entre deux, les défis de la création et du développement de projets d'apprentissages ludiques dans un délai serré face à des problèmes comme la poursuite d'initiatives d'apprentissage en plein air pendant l'hiver canadien, l'embauche d'enseignants suppléants pendant la crise nationale du personnel enseignant, la négociation avec les administrateurs des écoles et du système qui n'adhéraient pas toujours à ce que les équipes enseignantes essayaient d'implémenter et la gestion des relations avec les enseignants qui n'étaient pas directement ou initialement impliqués dans le projet de l'école et le réseau dont il faisait partie.

La partie la plus avancée de l'analyse de cet ensemble de données provient des données d'études de cas de 11 écoles. Ces données ont été analysées en relation avec les objectifs dominants ou moteurs de l'apprentissage par le jeu et de la participation au réseau dans chaque école respective (Annexe H). Pour qu'un thème soit éligible, il devait être évident dans au moins trois des écoles. Les thèmes étaient les trois qui étaient très importants dans la proposition de projet originale et la conception du réseau, à savoir l'engagement, le bien-être et l'innovation, ainsi que le quatrième thème émergent de la communauté.

Les résultats émergents sur chacun de ces quatre thèmes sont les suivants :

- Les écoles qui ont donné la priorité à l'engagement des élèves comme moyen d'aborder l'apprentissage ludique ont abordé, entre elles, les cinq voies d'engagement des élèves sur lesquelles la proposition de projet du RCÉL était en partie basée et comme décrit dans Shirley et Hargreaves (2021) : magie et mystère, sens et but, appartenance et attachement, voix et implication, et maîtrise et concentration.
- Les écoles qui accordaient la priorité au bien-être avaient tendance à interpréter le bien-être en termes de niveaux inférieurs de la hiérarchie des besoins de Maslow, qui se concentrent sur l'établissement du calme, de la sécurité, de l'autorégulation et de l'appartenance. Ces éléments ont été considérés comme des supports essentiels à l'apprentissage après la COVID-19, mais ont également été parfois abordés séparément des transformations parallèles de l'apprentissage comme moyen d'améliorer le bien-être. À cet égard, l'accent a été moins mis sur les niveaux supérieurs de la hiérarchie des besoins de Maslow en matière d'autoactualisation et de transcendance qui, d'une certaine manière, ont été positionnés comme plus fondamentaux pour les connaissances indigènes, par exemple.
- L'accent mis sur la communauté dans l'échantillon des 11 écoles était évident dans les localités clairement délimitées géographiquement, comme les villages ruraux et les villes post-industrielles. L'accent mis sur la communauté était moins important dans les grandes villes et les zones métropolitaines. L'accent mis sur la communauté a parfois profité de l'existence d'une communauté environnante forte en servant à ses aînés des aliments cultivés et cuisinés sur place, par exemple, et dans d'autres cas, il s'agissait d'un moyen de reconstruire des communautés menacées par le déclin économique.
- Les écoles qui ont choisi l'innovation comme priorité n'ont pas mis en œuvre les innovations imposées de l'extérieur par d'autres. Au contraire, elles ont créé leur

propre culture continue d'innovation (y compris des opportunités externes) dans l'enseignement et l'apprentissage, ce qui a mobilisé les élèves et dynamisé les enseignants.

Le jeu n'a pas toujours suivi les mêmes objectifs primordiaux, mais il a pu être activé comme une ressource et un objectif pour remobiliser les élèves qui avaient perdu leur passion de l'apprentissage pendant la COVID-19, pour restaurer et améliorer le bien-être de ceux dont la santé émotionnelle et mentale avait souffert pendant et après la pandémie, pour stimuler l'innovation dans les écoles qui estimaient devoir se transformer pour répondre aux besoins de l'économie moderne et pour servir et construire les communautés locales.

Analyse des réseaux sociaux

L'objectif principal de ce projet était d'établir un réseau national d'écoles engagées dans l'apprentissage ludique pour les élèves vulnérables et marginalisés au niveau scolaire intermédiaires après la COVID-19. S'appuyant sur l'expérience des coresponsables du projet en matière de conception, de développement et d'évaluation d'autres réseaux provinciaux, nationaux et internationaux, le RCÉL a été délibérément conçu pour être un réseau essentiellement virtuel s'appuyant sur une structure initiale en étoile qui caractérise l'étape d'initiation de la plupart des réseaux éducatifs. Cette structure comprend un centre de coordination (l'Université d'Ottawa) qui organise les communications, les ressources en ligne, les possibilités de partenariat, les événements d'apprentissages professionnels, les plateformes interactives, les mécanismes de suivi et les sources de ce que Castells (1996) appelle des perturbations externes productives pour bousculer la pensée des membres en termes d'apports des membres du conseil consultatif et d'autres experts externes.

Au fil du temps, la plupart des réseaux ont pour objectif de se diriger vers des interactions plus nodales et en étoile, ce qui, dans ce projet, comprenait les six groupes de jeu qui se réunissaient en ligne trois fois chacun et ils auraient également pu inclure des interactions provinciales entre écoles d'une même province ou région, comme les environs d'Ottawa. Finalement, les réseaux matures adoptent également des éléments cristallins où les équipes scolaires s'interconnectent et interagissent de manière spontanée qui n'implique pas nécessairement le centre du réseau.

Typiquement, les réseaux mettent plusieurs années à mûrir à mesure que les projets et activités des membres se développent jusqu'à ce qu'ils soient sûrs d'avoir quelque chose à partager, à mesure qu'ils apprennent à connaître le travail des autres membres du réseau et les opportunités qu'ils offrent, à mesure qu'ils se rencontrent en personne pour approfondir la confiance et les relations qui sous-tendent souvent les interactions virtuelles ultérieures, et à mesure que le centre du réseau lui-même devient davantage un mécanisme de suivi, d'enquête et de rétroaction plutôt qu'un dispositif de gestion et de mise en œuvre.

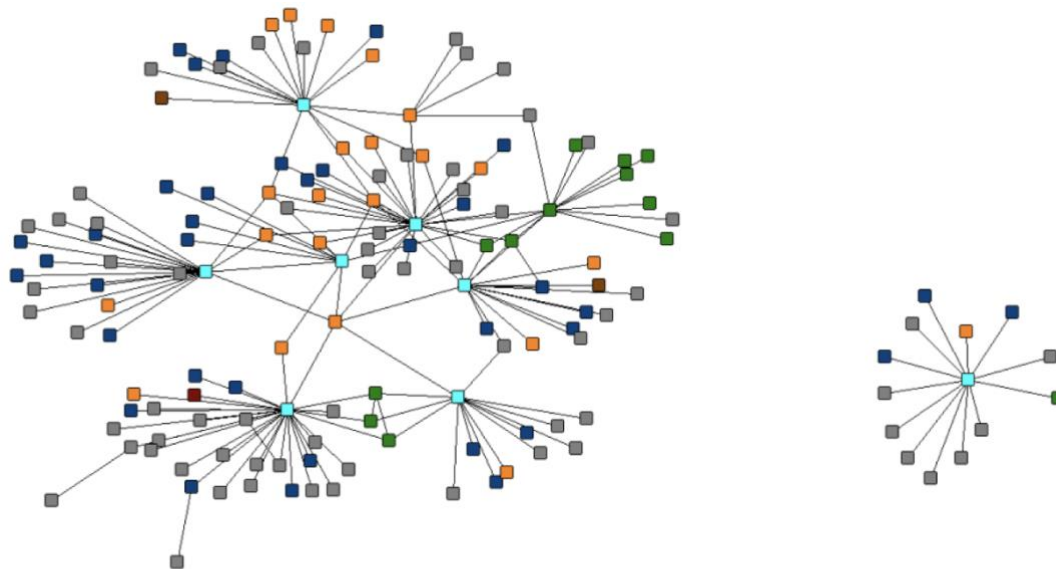
Le CRÉL a commencé à fonctionner avec le processus d'intégration en octobre 2022. La plupart des activités de développement et virtuelles au sein du réseau ont culminé avec la Vitrine nationale en juin 2023, complétée par des rassemblements régionaux en novembre-décembre 2023 et par des activités de recherche et de rapport. Une question clé pour ce projet est la suivante : qu'est-ce qu'un investissement de 2,7 millions de dollars dans la création et la construction d'un réseau national financé pour fonctionner pendant environ 8

mois peut raisonnablement accomplir et quels sont les mécanismes et les possibilités pour assurer la durabilité ?

L'analyse des réseaux sociaux est un outil de recherche essentiel pour répondre à ces questions. L'équipe de recherche a donc utilisé l'analyse des réseaux sociaux (RS) pour examiner l'activité et le développement du réseau en collectant une forme clef de données : les suivis mensuels complétés par le contact clef de chaque équipe scolaire qui ont fourni des données en réponse à une série de questions concernant l'utilisation par chaque équipe des formes de soutien, des ressources et des événements d'apprentissages professionnels, ainsi que les perceptions de l'impact du réseau sur l'énergie et la motivation des éducateurs (voir le calendrier de suivi à l'annexe I). Les ensembles de données provinciales ont été créés en combinant les données scolaires dans un seul fichier et ceux-ci ont été combinés, à leur tour, pour former une base de données nationale, qui a été utilisée pour cartographier le CRÉL (Annexe J pour la carte du réseau national, Annexe K pour la distribution des interactions et des liens entre les membres du réseau comparés par province, et Annexe L pour une description des résultats bruts sur le nombre et la distribution des liens). Certaines interprétations et implications de l'analyse des RS sont présentées ici.

Nous continuons à créer et à développer des cartes de réseau pour chaque province et pour l'illustrer, nous avons commencé par la province de la Saskatchewan. La carte de la Saskatchewan se distingue des autres cartes provinciales, car elle est l'un des réseaux les plus interconnectés et présente l'une des proportions les plus élevées de « liens forts » ou de liens entre les équipes scolaires et les districts participants. Basé sur ces observations, ce réseau provincial est prometteur de durabilité au-delà de la période de financement officiel du RCÉL.

Carte du réseau de la Saskatchewan



Note : Bleu clair = écoles membres du RCÉL ; Bleu foncé = écoles ressources membres du RCÉL ; Orange = ressources RCÉL ; Marron = écoles membres du RCÉL en dehors de la Saskatchewan ; Vert = écoles ressources de districts ; Gris = toutes autres ressources

Voici quelques-unes des principales interprétations et implications de l'analyse des RS (Annexe J) :

- *Le RCEL national est émergent et présente une forme d'établissement typique en étoile.* Il comprend principalement des liens singuliers et donc instables. Près de 70 % des liens signalés dans chaque province étaient des ressources qui n'étaient nommées qu'une seule fois dans les outils de suivi des ressources mensuels. En moyenne, seulement 7 % des ressources ont été signalées trois fois ou plus. Il y avait très peu de chevauchement entre les écoles et les provinces. Les liens communs concernaient presque exclusivement le personnel, les événements et les ressources du RCÉL. Si les ressources mentionnées une seule fois étaient supprimées du réseau, celui-ci serait très peu fourni. Les enseignants en étaient aux premiers stades de l'acquisition de leurs connaissances et de leur expertise dans leurs domaines d'intérêt.
- *Le développement interne précède l'activité de réseautage externe.* Les réseaux de discussion sont principalement composés de membres de leur propre communauté scolaire, qui renforcent leurs capacités internes et acquièrent les preuves nécessaires au développement de leurs propres projets avant de s'engager à l'extérieur avec d'autres à leur sujet.
- *La plupart des écoles avaient peu de liens avec leur propre district.* Lorsqu'un petit nombre d'écoles participent au projet, l'investissement et l'implication au niveau du district doivent être intégrés dans la conception, les écoles doivent déjà être bien intégrées dans la culture de leur district ou les membres du réseau doivent posséder la capacité et/ou le soutien d'encadrement pour « diriger » leur district afin que leur travail puisse être partagé avec d'autres.
- *Il existe peut-être une relation inverse entre le niveau d'implication du gouvernement provincial et l'intensité des relations et des activités du réseau.* Les deux provinces qui comptent le plus grand nombre de liens ont également enregistré les niveaux de soutien les plus faibles (refusant la possibilité de soutenir les projets dans un cas et mettant fin au soutien après la phase de recrutement dans l'autre). Cela suggère une relation peut-être inverse entre les réseaux de projets dirigés par les enseignants et les systèmes d'administration à grande échelle, sur laquelle nous reviendrons ci-dessous.
- *La participation des écoles aux événements du réseau a varié.* Bien que toutes les écoles aient assisté aux événements du RCÉL, toutes n'ont pas trouvé que ces événements constituaient des sources de soutien notables par rapport à d'autres moyens de s'engager dans les projets et le réseau.

Questions de durabilité

Tous les réseaux et toutes les initiatives éducatives soulèvent des questions de durabilité — comment les nouvelles pratiques et relations perdurent, se propagent et ont un impact sur d'autres personnes (voir l'ébauche de l'outil de durabilité à l'annexe F). Un réseau qui, après la fin du recrutement, existe pendant une période de financement d'environ 8 mois place ces questions toujours difficiles dans une perspective très précise.

À l'automne 2024, trois rencontres régionales en personne ont eu lieu et une quatrième rencontre en ligne a été planifiée pour soutenir la pérennité du réseau. Le contact principal

et/ou le directeur de l'école ont été invités à la rencontre, où l'accent a été mis sur le partage des travaux en cours sur l'apprentissage ludique, ainsi que sur la discussion des prochaines étapes pour maintenir le lien entre les écoles du RCÉL soutenu par l'ébauche de l'outil de pérennité.

Trois façons de penser la durabilité au sein et au-delà du RCÉL ont émergé avant et pendant ces processus :

- Pérennité totale de l'ensemble du RCÉL.
- Pérennité partielle des sous-groupes du réseau.
- Pérennité des pratiques initiées par le réseau.

Premièrement, il est clair que sans financement externe supplémentaire, le RCÉL ne pourra pas être maintenu. Le projet a fourni aux écoles un temps précieux pour se rencontrer et apprendre, des plateformes virtuelles et des moyens pour se connecter, des fonds pour les déplacements afin d'assister à la Vitrine nationale et aux rassemblements régionaux et des fonds très précieux pour acheter du matériel comme des imprimantes 3D ou d'autres ressources qui ont soutenu les sorties scolaires des élèves, par exemple. D'autres réseaux persistent parfois avec un financement gouvernemental, mais ce financement est généralement lié aux priorités de mise en œuvre du système plutôt qu'à l'innovation et sept gouvernements distincts sont impliqués dans ce cas. Les écoles et les districts paient parfois pour adhérer à des réseaux, mais nous sommes conscients que les réseaux fonctionnant selon ces principes sont devenus vulnérables et, dans certains cas, sont en train de disparaître à une époque d'austérité dans l'éducation publique. L'objectif de la pérennité du réseau n'est pas de maintenir un réseau spécifique. Rien ne peut ni ne doit durer éternellement. Mais pour éviter toute désillusion parmi les participants, dès le moment où nous avons appris que la poursuite du financement était peu probable, nous avons fait preuve d'ouverture et de transparence avec nos participants de confiance quant à la durée limitée de vie du RCÉL dans son ensemble. Cela a permis d'éviter les critiques et le cynisme et de déplacer de manière constructive la planification et la réflexion vers les deux autres dimensions de la pérennité.

Deuxièmement, une fois que les participants ont appris et expérimenté les avantages que pourrait apporter le réseau, certains d'entre eux se sont manifestés avant et pendant les rassemblements régionaux pour proposer de diriger des réunions mensuelles virtuelles du réseau — un groupe de directeurs d'école lors du rassemblement Ontario/Colombie-Britannique, un rassemblement du ministère provincial de l'Éducation lors du rassemblement de l'Atlantique et des districts scolaires lors du rassemblement de la Saskatchewan. Il sera utile de suivre l'évolution de ces rassemblements. Il pourrait également être utile pour la Fondation LEGO d'envisager, avec ce réseau et les réseaux futurs, des investissements ultérieurs relativement modestes qui pourraient soutenir les processus de coaching et de mentorat et le personnel qui permettraient à ces sous-réseaux d'être maintenus et ensuite, peut-être, de se connecter les uns aux autres.

Troisièmement, lors des visites scolaires, de la Vitrine nationale et des rassemblements régionaux, les conversations ont porté sur la question suivante : quelle est la chose que vous avez apprise ou commencée au cours de ce court projet qui durera pour toujours ? C'est une autre façon de penser la durabilité. Si le financement de la Fondation LEGO est considéré comme un coup de pouce massif plutôt qu'un investissement à long terme, quel a été son impact à cet égard ? De nombreux participants ont décrit comment, grâce à leurs projets, ils

ont appris à leurs élèves des choses qu'ils n'auraient jamais imaginées capables de faire — une vision qui ne les abandonnerait jamais. Les jardins ne seraient pas sortis de terre, les sentiers ne seraient pas défrichés, les équipements ayant une durée de vie utile de plusieurs années ne seraient pas renvoyés à leurs fabricants et de nouvelles relations se poursuivraient. Ce sont là des réflexions et des promesses communes. Un retour dans ces écoles dans 3 à 5 ans permettrait de déterminer et d'affirmer si ce projet novateur a fait émerger une toute nouvelle façon de penser la durabilité.

Enseignements tirés du projet

Finalement, le projet a accompli plus que ce qui était prévu compte tenu du délai accéléré de 18 mois. Nous avons été surpris — et ravis — d'apprendre des écoles participantes, par le biais de leurs rapports mensuels et finaux et des visites approfondies des écoles, l'impact positif du RCÉL sur leur personnel, leurs élèves et leurs communautés. La majorité des équipes scolaires indiquent qu'elles poursuivront ce qu'elles ont commencé avec le RCÉL. Ils s'appuieront sur ce qu'ils ont appris et poursuivront les relations qu'ils ont nouées. Lorsqu'ils disposent d'un objectif commun, de la capacité de concevoir un projet sur mesure, d'opportunités de leadership et de collaboration, de temps pour se rencontrer régulièrement, d'un accès à des ressources (financement, recherche, experts, coaching), de l'effet énergisant d'une culture de l'innovation et d'un réseau qui leur apporte un soutien et une responsabilité transparente, les éducateurs peuvent travailler au-delà des attentes.

Les défis du projet

Bien que le financement du projet ait été substantiel, il a nécessité de créer une équipe, un projet et une infrastructure à partir de presque rien dans le cadre d'une université publique. Les avantages de travailler au sein d'une université publique ont été considérables : responsabilité financière et transparence, diligence raisonnable, hauts niveaux d'expertise intellectuelle et d'autonomie qui ne sont pas liés à des intérêts et des agendas qui pourraient être associés à des organisations privées ou même à des organismes à but non lucratif et une communauté professionnelle universitaire préexistante (Chenine) qui était basée sur un travail et des relations partagés antérieurs et non uniquement sur la disponibilité générale des employés comme cela pourrait être le cas dans d'autres types d'institutions. Cependant, la création d'un réseau couvrant 7 provinces très différentes et d'une infrastructure substantielle et durable en à peine 4 mois après l'arrivée du financement du projet a placé des pressions énormes et parfois presque insupportables sur le personnel et les dirigeants du projet — dont beaucoup avaient également d'autres engagements antérieurs et parallèles à respecter. Nous n'avons pas seulement piloté un avion pendant sa construction ; nous l'avons fait dans des conditions météorologiques turbulentes. Il est peu probable que nous nous serions engagés, et que d'autres s'engageraient à l'avenir, s'il n'y avait pas eu de fortes possibilités de financement futur — ce qui n'a pas été le cas pour ce projet ou pour d'autres projets du même type.

Ce projet et d'autres projets du même type ont abordé le contexte éducatif post-COVID. Il fallait également qu'il fonctionne dans ce contexte. De nombreuses universités ont connu une restructuration majeure dans le contexte de marché et de situation financière post-COVID. Dans le cas de l'Université d'Ottawa, cela a impliqué une refonte massive des systèmes de

gestion et de finances de l'université qui a nécessité une prolongation du projet pour compléter les activités financières du projet. Dans le même contexte, de nombreuses équipes scolaires ont été confrontées à des problèmes de pénurie d'enseignants suppléants, ce qui a eu un impact sur leur capacité à participer pleinement aux collaborations du CRÉL, même si elles disposaient des ressources pour le faire.

Résultats du projet

Que signifie l'apprentissage par le jeu pour les éducateurs du RCÉL ? Cette question a été posée tout au long du projet lors des réunions d'intégration de l'équipe scolaire, lors du lancement virtuel, dans les rapports mensuels et lors de la conférence nationale Vitrine. La première image de l'avion est une compilation des réponses des 41 équipes scolaires lors des séances d'intégration et a été partagée avec les membres du réseau lors du lancement virtuel. La deuxième image est tirée du sondage qui a recueilli les réponses des membres du réseau lors de la conférence de présentation finale du projet. Pour les éducateurs du RCÉL, l'apprentissage par le jeu signifie l'engagement des élèves et du personnel — l'un des deux principaux objectifs (l'autre étant le bien-être) de la proposition initiale du projet.



D'autres enseignements clés sont formulés en réponse aux questions de recherche directrices du projet :

Question 1 : Qu'est-ce qui a motivé les équipes scolaires participantes à s'impliquer dans le RCÉL ?

Dans la description de leur projet RCÉL et la vidéo qui l'accompagnait, les équipes scolaires étaient invitées à « nous faire part de leur intérêt à rejoindre le RCÉL ». Leurs réponses à cette question et aux questions posées lors d'entrevues approfondies en milieu scolaire et d'autres conversations ont mis en évidence plusieurs facteurs :

- Une façon d'offrir aux élèves des activités qu'ils n'avaient jamais expérimentées auparavant et « d'essayer de nouvelles choses pour lesquelles nous n'aurions pas eu les ressources nécessaires autrement ».
- Pouvoir acheter du matériel pour soutenir l'apprentissage des élèves, ce que les budgets scolaires limités ne permettraient pas.
- Être « un membre à part entière du mouvement éducatif qui reconnaît la contribution de l'apprentissage par le jeu à un engagement fort des élèves, à l'amélioration de la santé mentale et du bien-être et à la réussite scolaire globale ».
- Soutien et encouragement aux pratiques innovantes.
- Des possibilités d'apprentissages professionnels continus et la possibilité de réseauter et d'apprendre avec et auprès d'autres éducateurs partout au Canada.
- « Avoir le temps et l'espace » pour collaborer avec des collègues.
- Faire partie d'un projet conçu pour les enseignants et leur leadership, plutôt que pour les administrateurs et les systèmes.
- Vivre un peu de jeu, de plaisir et de joie pour eux-mêmes après des années de stoïcisme et de survie professionnelle pendant et immédiatement après la COVID-19.

Question 2 : Pourquoi l'apprentissage par le jeu était-il important pour les équipes scolaires et leurs élèves ?

À partir des visites des écoles et d'autres données, les écoles ont souligné l'importance du jeu pour des raisons différentes, mais souvent aussi qui se chevauchent.

- *Surmonter le désengagement.* Certains élèves qui étaient revenus à l'apprentissage en personne avaient du mal à se réengager, y compris à être présent. Les projets du RCÉL ont facilité la transition vers le secondaire, ont attiré des élèves à l'école pour des projets après leurs absences pour d'autres raisons et sont allés au-delà des exercices de base et des exercices de rattrapage qui ont provoqué un désengagement et même une résistance pure et simple dans certains cas.
- *Développer le bien-être des élèves.* C'était la responsabilité première de plusieurs écoles et une part importante de leur approche dans d'autres. Le bien-être, on le sentait, a été menacé pendant et même au-delà de la COVID-19 par la pauvreté et l'insécurité alimentaire, par l'isolement des pairs, par le détachement des routines scolaires et communautaires et par le temps excessif consacré aux jeux numériques et au scroll addictif. Les observations des souffrances des élèves pendant et après la COVID-19 ont parfois fait pleurer les enseignants. Les projets du RCÉL se sont donc concentrés sur des changements à l'intérieur tels que la construction de salles

sensorielles par des élèves plus âgés pour leurs pairs plus jeunes afin de les aider à l'autorégulation, la suppression des distractions numériques (dans un cas, même la désactivation du Wi-Fi de l'école) et le développement d'une gamme de projets d'apprentissage en plein air tels que la construction et la marche sur des sentiers, la création de jardins pour cultiver de la nourriture pour la communauté et diverses formes d'apprentissage sur le terrain telles que la construction d'abris et de tipis dans les communautés autochtones.

- *Créer des liens avec la communauté.* L'apprentissage par le jeu a été l'un des principaux moyens pour les élèves de « se considérer comme des contributeurs précieux à leur communauté ». Les écoles ont créé des jardins, cultivé des aliments, construit des espaces d'apprentissage en plein air et conçu des œuvres d'art dans et avec leurs communautés rurales locales. Une école d'une ville post-industrielle a eu recours à des innovations liées à l'alimentation pour soutenir sa communauté à faible revenu en lui proposant des initiatives en matière d'alimentation saine. En visitant des restaurants ethniquement divers et leurs propriétaires, elle s'est efforcée de contrer les récents incidents de racisme dans sa ville. L'apprentissage par le jeu a également été utilisé pour connecter les élèves autochtones à leurs communautés environnantes et voisines.
- *Entreprendre l'innovation.* La plupart des écoles qui ont choisi l'innovation comme fil conducteur mettaient déjà en œuvre des projets ludiques avant de rejoindre le RCÉL et cherchaient à poursuivre leur innovation et à nouer des liens avec d'autres équipes partageant les mêmes idées. Ces écoles s'intéressaient moins à des innovations spécifiques qu'au développement d'une culture de l'innovation dans leurs établissements. Celles-ci étaient souvent numériques ou mécaniques, mais pouvaient également inclure des éléments écologiques et linguistiques.
- *Inclusion et identité.* De nombreuses écoles étaient conscientes de la contribution que le RCÉL pouvait apporter aux identités multiples et parfois marginalisées de leurs élèves. Au sein et au-delà du projet, les écoles francophones font des enjeux identitaires et linguistiques leur raison d'être pédagogique. Dans les écoles qui accueillent des populations autochtones et dans certaines qui comptent peu ou pas d'élèves qui s'identifient comme autochtones, l'inclusion et l'identité sont essentielles pour inclure les cultures et les pédagogies autochtones dans l'art, la narration et l'apprentissage sur le terrain. Plusieurs ont fait un parallèle entre l'apprentissage par le jeu et la réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada. L'apprentissage par le jeu a également accueilli les nouveaux Canadiens et leur a offert des occasions de montrer leurs forces, en adaptant la pédagogie et le programme d'études autochtones aux immigrants noirs africains, par exemple. Enfin, dans une école, la créativité et les formes dramatiques de jeu étaient considérées comme particulièrement bénéfiques pour un grand nombre d'élèves 2SILGBTQ+, et en même temps appréciées par tous les élèves. Dans de nombreuses initiatives basées sur le jeu, ce qui était considéré comme essentiel pour certains élèves, était également considéré comme bénéfique pour tous.

Question 3 : Comment l'apprentissage par le jeu est-il compris par les éducateurs et les équipes scolaires travaillant dans les classes intermédiaires (de la 4e à la 8e année) dans les 7 provinces du Canada ?

« Apprendre en jouant » ressemble à un jeu structuré où les élèves ont la liberté d'explorer le contenu de la matière et d'atteindre les objectifs du programme grâce à l'expérience. Pour ces écoles, cela implique de nombreux éléments sociaux et émotionnels, notamment la collaboration entre pairs, les collaborations multiniveaux, le bien-être, l'appartenance, etc. Les projets ludiques des enseignants comprenaient des activités de plein air, l'exploration, l'apprentissage expérientiel, le codage, la création, les STIM et l'apprentissage sur le terrain. Certaines écoles ont profité de cette occasion pour soutenir des événements et des festivals à l'échelle de l'école où les élèves peuvent être impliqués dans l'ensemble du processus d'organisation, de la planification à la mise en œuvre. Le jeu était perçu comme une manière de penser et d'apprendre (pédagogies ludiques) et, en fin de compte, comme une manière d'être (le jeu). Selon les mots d'un éducateur : « le jeu est tout ce qui galvanise les élèves en dehors de la routine normale de la classe ». Un autre a décrit la vaste gamme d'activités qui peuvent constituer le jeu en déclarant :

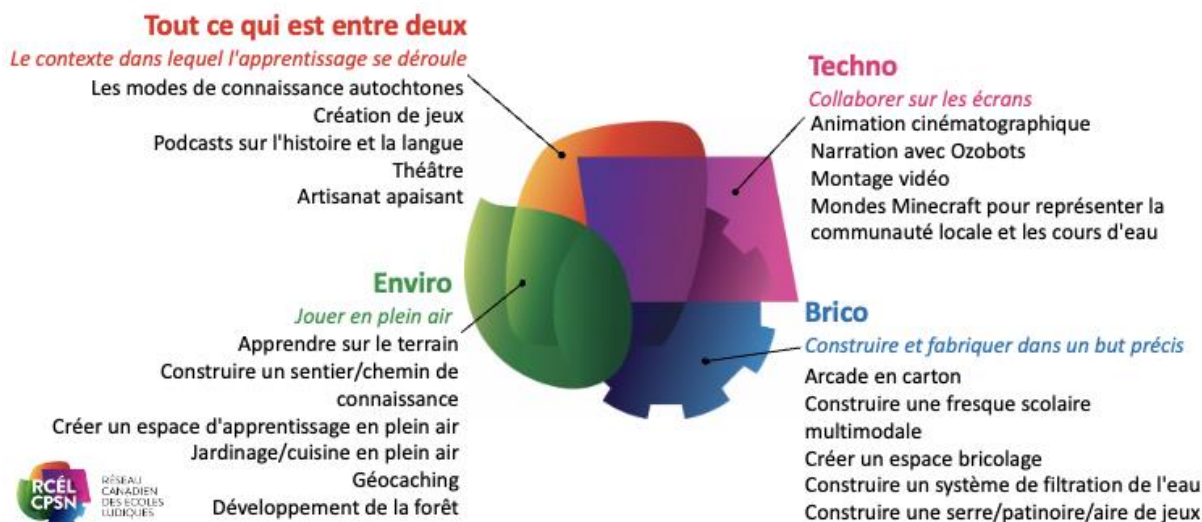
Activité interactive, non structurée, axée sur l'intérêt et le choix, pauses cérébrales, interactions communautaires, indépendance et choix pour les élèves, tournois d'échecs, présentations scientifiques, carnaval d'hiver, jardinage, construction de clôtures, conception de zones zen, utilisation de salles sensorielles — je considère le jeu comme un apprentissage exploratoire dans le domaine d'intérêt d'un individu.

Le jeu et la planification d'activités ludiques n'étaient pas linéaires. Ils permettaient d'apprendre à partir des obstacles et des erreurs — par exemple, comment faire pousser des aliments à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur pendant les mois d'hiver, créer une salle sensorielle lorsque le besoin s'en faisait sentir, etc.

Question 4 : À quoi ressemble l'apprentissage par le jeu à travers les 4 modes de jeu du RCÉL ? Quelles sont les intersections et les interactions entre l'enviro (extérieur), techno (jeu numérique, codage), brico (enseignement et apprentissage axés sur les créateurs, réflexion sur la conception) et tout ce qui se trouve entre les deux (apprentissage inclusif, culturel, social, émotionnel et linguistique) ?

La manière dont l'apprentissage par le jeu a été conceptualisé au sein du réseau est basée sur quatre modes de jeu : enviro, techno, brico et tout ce qui est entre les deux — voir ci-dessous pour des exemples.

Projets du RCÉL



Les projets du RCÉL ont interconnecté plusieurs modes de jeu, voire tous les modes. Un projet de jeu écologique visant à aménager un sentier naturel sur le terrain de l'école comprenait également des codes QR numériques qui permettraient aux élèves de se familiariser avec le patrimoine autochtone du territoire ou d'utiliser les plantes environnantes. Les codes QR reliaient également les recettes créées par les élèves dans le cadre d'un projet d'alimentation saine aux listes de lecture qui accompagneraient les activités culinaires des participants. Une arcade en carton comprenait des fonctions électroniques. Un festival de cinéma impliquait du codage et du montage numérique ainsi que des costumes et l'écriture de scénarios. Un tableau peuplé d'ozobots costumés comportait un paysage peint et des récits écrits. Le jeu brico s'est étendu au-delà des outils technologiques avec certains projets ludiques impliquant la création de peaux d'animaux à partir de peaux d'élan, le perlage, la fabrication de tambours et la couture de mocassins.

Le jeu numérique ou sur écran est la seule forme de jeu qui a été mentionnée comme représentant parfois un obstacle à l'engagement et au bien-être. Les enseignants ont décrit comment il a augmenté la distraction, réduit la capacité de concentration des élèves, a augmenté l'anxiété, a nui à leur capacité à établir des relations en personne, a créé des problèmes de comportement et a remplacé d'autres activités utiles comme l'apprentissage en plein air. Toutes les formes de jeu doivent non seulement faire l'objet d'une activité enthousiaste, mais aussi d'une réflexion critique. L'alerte majeure que nous envoyent les éducateurs du RCÉL est que les autres éducateurs doivent être particulièrement attentifs aux formes de jeu sur écran qu'ils adoptent et à celles qu'ils mettent de côté.

Question 5 : Quelle a été l'expérience des éducateurs au sein du CPSN et au-delà de l'équipe scolaire ? Que signifie pour vous « enseigner par le jeu » ?

Les équipes scolaires ont expliqué comment leurs valeurs de promotion de l'engagement des élèves et de soutien à leur bien-être ont été renforcées par le réseau et leur projet du RCÉL et qu'elles en apprenaient davantage sur leurs élèves à mesure que le projet progressait. Les élèves qui n'avaient pas pris d'initiatives de leader avant le projet ont pris davantage

d'initiatives pour guider leurs camarades. Les élèves qui s'étaient souvent absentes de l'école ont été motivés à y retourner. Ce sentiment d'excitation, de joie et d'engagement accru n'a pas été uniquement ressenti par les élèves. Il a également été ressenti par les enseignants.

L'apprentissage par le jeu est un excellent exemple de la façon dont l'accent mis sur les enseignements relationnels peut façonner positivement la culture d'une école. Lorsque les écoles augmentent l'engagement des élèves par le jeu, elles sont mieux à même de produire des résultats positifs pour les élèves. Les élèves qui ont traditionnellement du mal avec les tâches avec papier et crayon deviennent souvent les leaders lorsque des activités pratiques sont proposées. Le jeu permet aux élèves de travailler en collaboration et de vivre des moments « éclairants » qu'ils veulent partager. Le personnel a observé une amélioration globale de l'engagement des élèves, de leur assiduité et surtout du « plaisir » dans l'ensemble du programme.

Bien que l'apprentissage par le jeu soit motivant pour les élèves, il est important de souligner les mérites de l'enseignement par le jeu. Il est revigorant de travailler dans un environnement où les enseignants se demandent comment rendre cela plus amusant. Inévitablement, ce qui est amusant pour les élèves l'est aussi pour les enseignants. Nous apprenons les uns des autres, nous apprenons de la communauté qui est toujours prête à s'impliquer et nous apprenons de nos élèves. Et c'est vraiment amusant !

De nombreux éducateurs ont cependant fait remarquer qu'il était difficile d'évaluer l'apprentissage par le jeu et de trouver des moyens rigoureux pour évaluer l'impact du projet sur leurs élèves. Ils ont noté que le fait de devoir faire face à des tests de réussite et au scepticisme des parents pouvait mettre en péril la viabilité à long terme de leur projet.

Enseigner par le jeu signifie beaucoup pour les enseignants comme pour leurs élèves. La profession d'enseignant traverse [une crise mondiale de recrutement et de rétention](#). L'un des facteurs qui y contribuent est simplement la façon dont les enseignants vivent leur travail aujourd'hui. Les enseignants doivent pouvoir jouer tout comme leurs élèves. Il doit y avoir un choix pour les enseignants ainsi qu'une voix pour les élèves.

Deux écoles ont adopté ce principe comme principe central lorsqu'elles ont consacré une demi-journée par semaine à des cours organisés autour des centres d'intérêt des enseignants auxquels leurs élèves se sont inscrits, mais les enseignants de partout ont trouvé leur bonheur en mettant à profit leurs propres passions dans leur travail d'apprentissage en plein air ou de jardinage, de robotique, d'art créatif ou d'art théâtral, par exemple. Cela a augmenté leur propre bien-être et leur engagement :

*Je sens que mon **bien-être** s'est amélioré cette année. Même si j'ai eu une mauvaise grippe, je suis motivée pour venir à l'école pour que les élèves puissent profiter des activités que j'ai prévues. Je suis souvent enseignante principale, mais j'ai toujours des enseignants qui travaillent avec moi. Je n'ai encore rencontré personne qui ne soit pas intéressé. Ils apprécient tout cela, car c'est quelque chose de différent et les élèves s'amusent beaucoup à apprendre par le jeu et la technologie. Les éducateurs constatent également que le jeu rend cet environnement agréable pour eux.*

Dynamisés par le niveau d'engagement. Ce projet nous a ouvert les yeux sur le pouvoir de nos propres mots et sur le partage ouvert et sans jugement de nos idées et sur le développement des idées des autres. Il nous a permis de créer et d'organiser une journée et une soirée merveilleuses pour que nos élèves et leurs familles se réunissent et apprennent par le jeu.

Le projet a renforcé *la collégialité et la collaboration*. Les écoles ont dû postuler en équipes d'enseignants, dirigées par des enseignants et non par des directeurs d'école. Les enseignants ont appris à connaître et à travailler avec de nouveaux collègues, ce qui illustre un principe clef de la collaboration efficace : travailler ensemble et non pas simplement discuter. Ils ont rencontré des collègues d'autres écoles partageant les mêmes passions et ayant des intérêts et des approches différents. Tous les enseignants n'ont pas spontanément pris l'initiative. Certains ont dû être persuadés de se joindre à eux, élargissant ainsi l'impact des approches basées sur le jeu au-delà de leur champ d'action habituel.

Les relations entre les enseignants et les administrateurs scolaires ainsi qu'avec les administrateurs du système sont variées et illustrent parfois *les dilemmes rencontrés dans les réseaux dirigés par les enseignants*. Trois dilemmes ressortent :

1. Implication de l'enseignant versus du directeur.

Le projet prévoyait le recrutement d'équipes dirigées par des enseignants. Chaque équipe scolaire devait être dirigée par un responsable, qui pouvait être un directeur d'école. Parfois, les directeurs participaient. Parfois, les directeurs prenaient le contrôle, avec le soutien de leurs enseignants. Parfois, ils étaient indifférents ou même légèrement opposés. L'intérêt d'un projet mené par l'enseignant réside dans le fait que, comme l'a fait remarquer un groupe d'enseignants dont le directeur n'est pas favorable à leur cause, il devrait parfois y avoir des projets qui sont destinés aux enseignants et qui peuvent être contrôlés par eux, même et surtout lorsque leur directeur ne s'y intéresse pas. Tout ne devrait pas passer par les directeurs, même si c'est ce que proclament souvent les partisans du changement systémique. Cependant, les équipes dirigées par des enseignants étaient moins susceptibles d'attirer les sceptiques que celles dirigées par des directeurs d'école. Un directeur d'école a insisté à plusieurs reprises auprès d'un enseignant sceptique qui estimait que les élèves ne s'amélioreraient pas en lecture si leurs élèves se contentaient de jouer pour participer au projet du RCÉL, mais selon les mots de cet enseignant, le directeur n'arrêtait pas de lui répondre : « tu es celui-là ». Finalement, l'enseignant s'est engagé et a découvert les extraordinaires progrès que ses élèves pouvaient alors atteindre. Le dilemme est donc le suivant : les équipes dirigées par les enseignants peuvent contourner les administrations peu compréhensives, mais les équipes dirigées par les directeurs d'école peuvent être plus à même de recruter et de convaincre les enseignants initialement réticents.

2. Changements au niveau de l'école versus changement du système

L'une des stratégies de conception du projet consistait à obtenir le soutien et l'implication des administrations provinciales. L'objectif était de maximiser les chances d'un impact à l'échelle du système. Les niveaux de soutien des provinces variaient de l'opposition sans pouvoir intervenir à l'appui du recrutement des écoles et à la permissivité par la suite, à un soutien actif tout au long du processus et à la prise en charge directe de la direction provinciale et régionale. Les données de l'analyse RS indiquent que le plus grand nombre de

liens avec le réseau a été observé dans deux des provinces où la participation était la plus faible, voire inexistante. Il se peut que les systèmes provinciaux impliqués laissent moins de place aux initiatives de réseautage au niveau des écoles et, inversement, que sans soutien administratif de haut niveau, les écoles soient plus susceptibles de penser qu'elles devraient ou voudraient initier elles-mêmes des interactions avec le réseau. Les systèmes de réseau peuvent, à cet égard, être parfois en tension avec les bureaucraties administratives.

Les districts fonctionnent généralement à une échelle plus petite que les États et les provinces dans leur ensemble, et ici, la dynamique et les dilemmes sont légèrement différents. Les districts qui avaient une vision holistique des innovations intégrées au sein et entre leurs écoles étaient associés à des écoles qui participaient activement au réseau. D'autres districts étaient, comme les provinces, parfois indifférents et plus susceptibles de se tourner vers des écoles non-RCÉL dans les vitrines de district. Et dans au moins trois cas, les administrations de district ont activement interféré ou fait obstruction aux projets du RCÉL — dans un cas, en appelant l'école pour se plaindre que les élèves avaient embelli l'extérieur de l'école avec des couleurs de peinture non approuvées, dans un autre cas, en retardant la construction d'un grand tipi par crainte que les adolescents n'y adoptent un comportement inapproprié, et dans un autre cas, en exigeant d'une école qu'elle retire des dizaines de pneus en caoutchouc d'une nouvelle zone d'apprentissage en plein air qui avait été construite dans le cadre du projet quelques jours seulement avant une ouverture officielle, plusieurs semaines après que les installations de pneus aient été officiellement approuvées. Si les administrations du système ne sont pas engagées ou convaincues par les initiatives d'apprentissage basées sur le jeu ou par le changement mené par les enseignants, elles peuvent alors entraver les progrès par l'indifférence, le découragement ou l'opposition active.

3. Réseaux versus autres réseaux

Le RCÉL n'est pas le seul réseau éducatif au Canada. Lors de nos visites dans les écoles, nous avons appris que certaines écoles participant au projet étaient également membres d'autres réseaux. Dans une province, les dirigeants du réseau avaient activement encouragé les membres de leur propre réseau à présenter une demande pour se joindre à celui-ci également. Dans une école d'une autre province qui était membre d'un grand réseau financé par des fonds commerciaux et basé sur le principe du paiement par les utilisateurs, les apprentissages et les priorités des deux réseaux étaient étroitement intégrés aux priorités de l'école et du district. Dans une troisième province, les écoles membres de ce grand réseau tiraient parfois profit de leur implication dans les deux réseaux, mais dans d'autres écoles, nous avons appris que l'engagement dans l'autre réseau consistait parfois en des activités minimalement efficaces comme l'exploitation d'un club de lecture professionnel. Lorsqu'un projet est mis en œuvre dans une école, il rencontre parfois d'autres projets en cours. Si ceux-ci sont efficaces, il y a de fortes chances d'intégration et de célébration. Si ces réseaux sont moins efficaces et que la base commerciale ou politique des autres projets les rend moins enclins à reconnaître les problèmes et les revers, cela peut créer des tensions entre les réseaux. Il est donc nécessaire de gérer consciemment les relations entre les réseaux scolaires, notamment grâce au pouvoir d'intégration d'un système de coordination comme un district scolaire ou un directeur d'école.

Question 6 : Comment les élèves jouent-ils ? Qui est inclus dans l'apprentissage par le jeu et qui en est exclu ?

Le jeu a parfois été utilisé comme point d'entrée pour mobiliser des élèves ayant des besoins et des capacités variés. Les membres du RCÉL ont signalé qu'au début, certains de leurs élèves les plus désengagés étaient réticents à participer au jeu ou frustrés par les tâches. Les équipes scolaires ont réagi en augmentant la gamme d'activités ludiques et en offrant aux élèves davantage de choix. Au fil du temps, l'engagement des élèves a augmenté et dans les rapports finaux, les enseignants ont décrit comment les élèves qui étaient initialement timides et réticents à s'engager ont maintenant trouvé leur rythme dans les offres de jeu.

Lors des visites dans les écoles, l'engagement et l'enthousiasme des élèves étaient palpables. On a pu constater des exemples convaincants d'élèves ayant des problèmes d'autorégulation et des besoins comportementaux qui ont obtenu de meilleurs résultats lors d'activités ludiques. Une école a créé un sentier pédestre pour permettre aux élèves de s'autoréguler, ce qui a entraîné une diminution du nombre d'élèves qui se présentaient au bureau du directeur pour des problèmes de comportement. Dans une autre école, un élève souvent absent aux cours est venu à l'école spécialement à l'heure des projets pour pouvoir construire un pont dans le cadre d'un tableau que les élèves étaient en train de réaliser. Dans une troisième école, un élève qui avait été suspendu pour comportement violent a apporté ses compétences artisanales à l'école à la fin de sa suspension, pour guider d'autres élèves dans la construction de leur propre culture. Les élèves autochtones qui jetaient leurs feuilles de travail par terre et maudissaient les nouveaux enseignants qui essayaient de les faire apprendre ont été transformés lorsqu'un nouveau directeur d'école a introduit l'apprentissage en plein air lié aux traditions culturelles liées à la pêche commerciale au saumon, par exemple. Selon les propres mots des enseignants :

Les enfants ont été impliqués, enthousiastes et en ont demandé plus ! J'ai été étonnée de voir à quel point ils se sont bien comportés pendant ces séances avec une intervention minimale de la part des enseignants. Ils m'ont tous impressionné par leur capacité à attendre leur tour, à communiquer de manière respectueuse et à faire preuve d'un bon esprit sportif.

Nous constatons une augmentation considérable de l'engagement de nos écrivains en difficulté avec l'ajout du créateur de livres. Ils se sentent davantage performants et sont enthousiastes à l'idée de produire. Ce succès améliore leur bien-être et leur envie d'aller à l'école. Tous les élèves sont engagés.

Les élèves établissent des relations entre eux et avec le personnel de l'école. Ils sont plus impliqués et plus heureux. Ils s'entendent bien entre eux et se soutiennent mutuellement. Ils prennent les devants dans leur apprentissage et apprennent même à leurs enseignants à jouer à des jeux.

Question 7 : Où y a-t-il du jeu dans les écoles et où n'y en a-t-il pas ? Comment est-il connecté au réseau ?

Les équipes d'enseignants ont profité du projet du RCÉL pour nouer des liens entre elles au sein de leur communauté scolaire. Le projet leur a donné le temps de collaborer les uns avec les autres et de planifier des activités de jeu ensemble. Bien que nous ayons constaté dans certaines écoles que l'apprentissage par le jeu s'étendait au-delà de l'équipe d'enseignants du RCÉL pour créer une culture du jeu dans l'école, la plupart de l'apprentissage par le jeu se

limitait aux enseignants impliqués dans le projet. Avec plus de temps, peut-être en tout cas au moins une année scolaire supplémentaire, les chances de propagation et d'une plus grande adhésion des enseignants auraient pu augmenter.

Les équipes scolaires ont également établi des réseaux au-delà de leur propre école pour s'engager avec d'autres écoles du RCÉL et des partenaires qu'elles ont rencontrés par le biais du réseau, même si la plupart de ces interactions se sont produites par l'intermédiaire du leadership de l'équipe du pôle – encore une fois, ce n'est pas un modèle inattendu dans les premiers mois de tout réseau.

La plupart des écoles ont fait référence à leur propre équipe scolaire et à leurs collègues comme étant les sources de soutien les plus précieuses pour elles pendant le projet. La plupart des équipes souhaitaient simplement avoir du temps pour travailler avec leurs collègues immédiats et la communauté scolaire. C'est la conception du projet qui a permis et encouragé ces interactions en équipe. Les écoles ont également communiqué de manière intensive avec le réseau pour obtenir des idées et des ressources d'apprentissage professionnel. Les groupes de jeu organisés par le pôle ont relié les écoles du réseau entre elles, même si les écoles n'ont généralement trouvé de valeur à ces séances qu'une fois qu'elles ont eu le temps de développer leurs propres projets et qu'elles avaient alors quelque chose à partager. Là encore, cela pose la question du temps ou de la durée comme étant la clef du développement efficace du réseau et de son expansion au-delà des groupes d'écoles individuelles. En général, il est juste de dire que sur une période de 8 mois, le RCÉL a réussi à créer un groupe de 41 projets innovants dirigés par des enseignants, soutenus par les ressources d'apprentissage et de coaching professionnel d'un centre centralisé et par la stimulation périodique d'idées provenant d'autres écoles du réseau par le biais de groupes de jeu et de sessions d'apprentissages professionnels dirigés par des conseillers internationaux et d'autres experts externes. Il faudrait davantage de temps et de soutien financier à ce réseau et à tout autre pour développer les pratiques, accroître la confiance et établir les relations qui permettraient au réseau de passer d'une structure centralisée à une structure en réseau cristallisé.