



# Les nouvelles bases de l'éducation publique

Rapport annuel sur les écoles financées  
par les fonds publics de l'Ontario 2018

# Les nouvelles bases de l'éducation publique

Rapport annuel sur les écoles financées  
par les fonds publics de l'Ontario 2018

## **Droit d'auteur et propriété intellectuelle**

Le sondage de People for Education a été élaboré par People for Education et le Metro Parent Network, en collaboration avec des parents et groupes de parents de l'Ontario. People for Education est titulaire du droit d'auteur de toute propriété intellectuelle liée à ce projet.

L'utilisation de toute question contenue dans le sondage ou de toute propriété intellectuelle créée pour le sondage est formellement interdite sans la permission expresse écrite de People for Education.

Pour toute question sur la propriété intellectuelle, veuillez communiquer avec le directeur de la recherche de People for Education au 416-534- 0100 ou à [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca).

## **Données du sondage**

Il est possible d'obtenir les données scientifiques du sondage moyennant certains frais.

Les données sur les écoles élémentaires sont colligées depuis 1997, et celles sur les écoles secondaires, depuis 2000. Écrire à [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca).

© People for Education, 2018

People for Education est un organisme sans but lucratif enregistré qui soutient l'éducation publique dans les écoles de langue anglaise, de langue française et catholiques de l'Ontario.

728A, avenue St-Clair Ouest  
Toronto (Ontario) M6C 1B3  
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944  
Fax : 416-536-0100

Courriel : [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)  
Site web : [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

## **Référence**

Ce document devrait être cité comme suit:

People for Education. (2018). Des priorités concurrentes (Rapport annuel sur les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario 2018). Toronto, ON : People for Education.

## Table des matières

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction                                                                         | 1  |
| Administration scolaire                                                              | 3  |
| Conseillers en orientation                                                           | 10 |
| Éducation de l'enfance en difficulté                                                 | 15 |
| Santé physique et mentale                                                            | 21 |
| Éducation autochtone                                                                 | 27 |
| Éducation artistique                                                                 | 33 |
| Activités de financement et frais                                                    | 41 |
| Services de garde                                                                    | 47 |
| Au-delà des murs de l'école : tisser des liens<br>avec les ressources communautaires | 52 |
| Méthodologie                                                                         | 57 |
| Enquêtes                                                                             | 60 |
| Références                                                                           | 76 |

## Remerciements

People for Education bénéficie du soutien de milliers de donateurs individuels ainsi que du travail et de l'appui de centaines de bénévoles. Il reçoit aussi du financement de la Fondation Atkinson, de la Counselling Foundation of Canada, du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, de la Fondation Laidlaw, de la Fondation de la famille J.W. McConnell, de la Fondation O'Neil, de la Fondation R. Howard Webster et du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Chaque année, les directions d'école de tout l'Ontario prennent le temps de répondre à notre sondage et de nous faire part de leurs histoires. Et chaque année, de nombreux chercheurs nous aident à contextualiser les données recueillies pour nous aider à rédiger nos rapports.

### Nous souhaitons remercier en particulier les personnes suivantes:

Jennifer Barratt-Parker  
Sharon Bowes  
Ashley Boychuk  
Sara Caruso-Taccone  
Daniel Crow  
Judith Doan  
Geoffrey Feldman  
Joseph Geiser  
Maria Kokai  
Debra Lean  
Mary Linton

Chris Markham  
Debbie Nyman  
Jim Palmer  
Cathy Philpott  
Katina Pollock  
Ed Reed  
Benjamin Smith  
Kim Snider  
Diane Wagner  
and, as always, Dennis

**Directeur de la recherche :**  
David Hagen Cameron

**Révision :**  
Annie Kidder  
Jacqui Strachan

**Gestionnaire de la recherche :**  
Christine Corso

**Rédaction :**  
Max Antony-Newman  
Fraydoon Bayat  
Camille Di Iulio  
Kelly Gallagher-Mackay  
Michael Gill  
Puja Patel  
Jessica Rizk  
Charles Schandl  
Cathlin Sullivan

**Aides à la recherche :**  
Midhat Aqeel  
Katie Peterson



# Faits et chiffres

## Administration scolaire

- 21 % des écoles élémentaires ont au moins une direction adjointe à temps plein et 25 % ont une direction adjointe à temps partiel.
- Seulement 9 % des directions d'école élémentaire et 13 % des directions d'école secondaire ont classé l'appui au perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement comme étant la tâche à laquelle elles consacrent le plus de temps.

## Conseiller en orientation

- 20 % des écoles élémentaires et 26 % des écoles secondaires déclarent que leurs conseillers en orientation passent la plus grande partie de leur temps à conseiller individuellement les élèves ayant des besoins en santé mentale.
- Dans les écoles secondaires dotées de conseillers en orientation, le ratio moyen des élèves par rapport aux conseillers en orientation est de 396:1. Dans 10 % des écoles, cette moyenne passe à 826:1.

## Éducation de l'enfance en difficulté

- En moyenne, 17 % des élèves de l'élémentaire et 27 % du secondaire reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté.
- 66 % des écoles élémentaires et 53 % des écoles secondaires signalent une restriction du nombre d'élèves qui peuvent être évalués pour déterminer s'ils ont besoin de services d'éducation de l'enfance en difficulté chaque année, tendance qui a augmenté dans les écoles élémentaires au fil des ans.
- 92 % des écoles élémentaires urbaines ont un enseignant en éducation de l'enfance en difficulté à temps plein, comparativement à 72 % des écoles élémentaires rurales.

## Santé physique et mentale

- 94 % des écoles élémentaires et 100 % des écoles secondaires déclarent qu'elles collaborent avec les fournisseurs de soins de santé mentale.
- 39 % des écoles élémentaires ont un enseignant d'éducation physique et santé à plein temps, une augmentation de 18 % par rapport à 1998.
- 62 % des écoles élémentaires urbaines ont des enseignants d'éducation physique et santé, contre 39 % des écoles élémentaires rurales.

## Éducation autochtone

- 74 % des écoles élémentaires et 84 % des écoles secondaires offrent au moins une activité d'éducation autochtone.
- 21 % des écoles élémentaires et 46 % des écoles secondaires comptent parmi leur personnel au moins une personne qui s'identifie comme Autochtone.
- 87 % des écoles élémentaires comptant un membre du personnel autochtone offrent au moins une activité d'éducation autochtone, comparativement à 67 % des écoles où aucun membre du personnel n'est autochtone.

## Éducation artistique

- 46 % des écoles élémentaires déclarent avoir un enseignant spécialiste en musique à temps plein ou à temps partiel, comparativement à 41 % l'an dernier.
- Les écoles élémentaires comptant une proportion élevée de parents détenant un diplôme universitaire sont deux fois plus susceptibles d'avoir un enseignant spécialiste en musique que les écoles comptant une faible proportion de parents diplômés d'une université.

## Services de garde

- Parmi les écoles qui offrent la maternelle et le jardin, le pourcentage de services de garde scolaires pour les enfants en âge de fréquenter la maternelle ou le jardin est passé de 47 % en 2012 à 80 % en 2018, un record depuis le début du sondage.
- 90 % des écoles élémentaires comptant une proportion élevée de parents détenant un diplôme universitaire offrent un service de garde, comparativement à seulement 66 % des écoles comptant une faible proportion de parents diplômés d'une université.
- Le pourcentage d'écoles bénéficiant de programmes de soutien à la famille est passé de 36 % en 2015 à 28 % en 2018.

## Au-delà des murs de l'école : tisser des liens avec les ressources communautaires

- 19 % des écoles élémentaires et 18 % des écoles secondaires déclarent avoir un membre de leur personnel (autre que la direction ou la direction adjointe) responsable d'assurer la liaison avec la communauté, comparativement à 20 % et à 34 % respectivement en 2011.
- Les écoles élémentaires en milieu urbain sont plus susceptibles d'avoir une personne qui assure la liaison avec la communauté que celles des régions rurales.

# Introduction

« L'éducation publique en Ontario peut jouer un rôle de premier plan dans le mouvement international visant à cibler les domaines critiques du développement des élèves, dont la santé, la citoyenneté, la créativité et l'apprentissage socioaffectif; mais la province devra s'engager à fournir les ressources et à établir les politiques qui soutiendront et intégreront ces domaines d'apprentissage essentiels dans le curriculum et dans la vie quotidienne des écoles. Il faudra également des engagements concrets et des ressources pour que tous les élèves - quels que soient leur revenu familial, le niveau de scolarité de leurs parents, leur origine ethnique ou leur race, ou leur lieu de résidence dans la province - aient accès à un large éventail de possibilités d'apprentissage qui offrent des chances équitables de réussite à long terme, à l'école et dans la vie. Ce sont là les nouvelles bases de l'éducation publique. »

People for Education

Le réseau d'éducation publique de l'Ontario est l'un des meilleurs au monde. Que l'on mesure en fonction des normes provinciales, nationales ou internationales et que l'évaluation porte sur les élèves de 15 ans en sciences ou les enfants de 8 ans en lecture, le réseau d'éducation publique de l'Ontario réussit très bien à enseigner les bases aux élèves.

En 2015, 6 instances seulement sur 72 se sont mieux classées que l'Ontario aux évaluations internationales en sciences (OQRE, 2016). Les résultats du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) de 2016 ont montré que 89 % des élèves de 8e année de l'Ontario ont atteint le niveau de rendement prévu en lecture, et que l'Ontario était la seule province à avoir dépassé la moyenne canadienne pour les objectifs interpréter des textes et réagir aux textes de façon critique (CMEC, 2016). À l'échelon provincial, plus de 90 % des élèves de 3e et 6e année ont atteint le niveau requis de connaissances et de compétences en lecture et en écriture (OQRE, 2017a), tandis que plus de 90 % des élèves de 3e année et 79 % de ceux de 6e année ont atteint le niveau requis en mathématiques (OQRE, 2017b).

Selon les évaluations de rendement à grande échelle des matières fondamentales, le système d'éducation publique de l'Ontario se porte donc bien. Mais qu'en est-il de tout ce que l'éducation publique doit offrir d'autre? Donnons-nous aux élèves toutes les ressources et tout le soutien dont ils ont besoin pour s'épanouir, maintenant et pour l'avenir?

En réponse au Sondage sur les écoles de l'Ontario de cette année, les directions d'école nous ont dit qu'elles aiment leur travail et leur milieu scolaire, mais qu'elles se sentent également épuisées parce qu'elles travaillent de nombreuses heures avec des ressources limitées pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Le rapport de cette année repose sur les réponses de 1244 écoles de 70 des 72 conseils scolaires de l'Ontario. Il s'en dégage trois grands enjeux :

1. La santé mentale des élèves est un sujet de préoccupation évident pour les écoles. Les directions d'école notent un accès limité aux conseillers en orientation, aux aides-enseignants, aux psychologues et aux autres professionnels de la santé mentale et expriment des préoccupations quant à leur capacité de répondre aux besoins croissants en santé mentale des élèves. Bien que le nouveau programme-cadre d'éducation physique et santé (EPS) et la Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire soient des ressources précieuses pour veiller à la santé mentale des élèves, il faudra, pour qu'un changement à long terme s'opère, reconnaître les avantages de la promotion de la santé mentale, intégrer les compétences socioaffectives et en santé au programme-cadre, et fournir au personnel les ressources et le perfectionnement nécessaires pour qu'il puisse s'aider lui-même et aider les élèves.



2. L'éducation autochtone atteint de nouveaux sommets en matière de sensibilisation et en offrant à tous les élèves des occasions d'apprendre à connaître la culture et l'histoire autochtones, mais les élèves autochtones éprouvent toujours des difficultés. Pour combler les lacunes des élèves autochtones, il est temps de travailler avec les leaders et les universitaires autochtones pour trouver de nouvelles façons de définir la réussite scolaire au-delà des 3R et d'intégrer les perspectives autochtones de la réussite - un équilibre entre les volets intellectuel, physique, émotif et spirituel - au système d'éducation public.
3. Outre les résultats de notre sondage, une analyse de données fournies par Statistique Canada et le ministère de l'Éducation de l'Ontario montre que l'accès à des services comme la garde des enfants et l'enrichissement artistique est étroitement lié au lieu de résidence, au revenu familial et au niveau de scolarité des parents. Cet écart doit être réduit pour que tous les élèves aient des chances équitables de réussir.

L'éducation publique en Ontario peut jouer un rôle de premier plan dans le mouvement international visant à cibler les domaines critiques du développement des élèves, dont la santé, la citoyenneté, la créativité et l'apprentissage socioaffectif; mais la province devra s'engager à fournir les ressources et à établir les politiques qui soutiendront et intégreront ces domaines d'apprentissage essentiels dans le curriculum et dans la vie quotidienne des écoles. Il faudra également des engagements concrets et des ressources pour que tous les élèves - quels que soient leur revenu familial, le niveau de scolarité de leurs parents, leur origine ethnique ou leur race, ou leur lieu de résidence dans la province - aient accès à un large éventail de possibilités d'apprentissage qui offrent des chances équitables de réussite à long terme, à l'école et dans la vie. Ce sont là les nouvelles bases de l'éducation publique.

## En 2018 :

- 21 % des écoles élémentaires ont au moins une direction adjointe à temps plein et 25 % ont une direction adjointe à temps partiel.
- 85 % des écoles secondaires ont au moins une direction adjointe à temps plein et 8 % n'ont qu'une direction adjointe à temps partiel.
- 50 % des écoles élémentaires en milieu urbain déclarent avoir une direction adjointe à temps plein ou à temps partiel, comparativement à 39 % des écoles en région rurale.
- 23 % des directions d'école élémentaire sans direction adjointe ont déclaré que la gestion des installations était leur tâche la plus prenante, comparativement à 19 % de celles qui ont une direction adjointe à temps plein.
- 7 % des directions d'école élémentaire considèrent que la gestion du personnel est la tâche qui prend le plus de temps, comparativement à 27 % des directions d'école secondaire.
- Seulement 9 % des directions d'école élémentaire et 13 % des directions d'école secondaire ont classé l'appui au perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement comme étant la tâche à laquelle elles consacrent le plus de temps.

# Administration scolaire

Le rôle d'une direction d'école peut être extrêmement difficile. On s'attend à ce que la direction dirige les efforts relatifs à l'amélioration de l'école et à l'enseignement, réponde aux besoins individuels des élèves, soutienne la mise en œuvre des initiatives du Ministère et des conseils scolaires, appuie les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté et les élèves à qui ils sont destinés, supervise le personnel et les ressources humaines, s'occupe des installations scolaires et communique avec les parents et la communauté (Pollock, 2017; McCarthy, 2016).

Des recherches récentes de l'Université Western ont révélé qu'en Ontario, les directions d'école travaillent en moyenne 59 heures par semaine (Pollock, 2014, p. 15) et que les directions adjointes travaillent en moyenne 55 heures (Pollock, 2017, p. 11).

Malgré les nombreux défis qu'elles doivent relever, les directions d'école qui ont répondu au sondage cette année demeurent positives et mentionnent l'aide et la collaboration du personnel, les bonnes relations communautaires et le climat scolaire positif.

Afin de mieux comprendre le travail des directions d'école de l'Ontario, nous leur avons demandé de classer les sept tâches suivantes en fonction du temps qu'elles demandent (voir les Figures 1.1 et 1.2) :

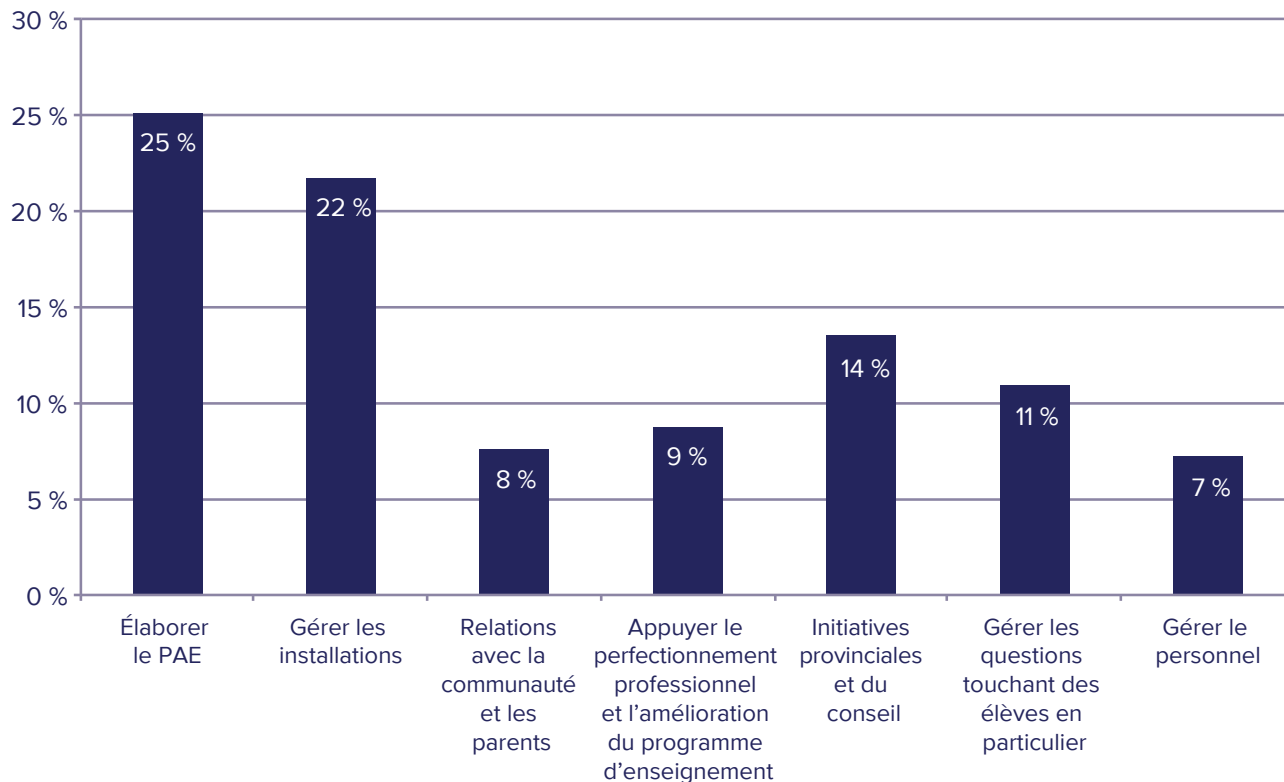
- Gérer le personnel (fonctions liées aux ressources humaines et mise en œuvre des conventions collectives)
- Donner suite aux initiatives de la province et du conseil/système scolaire (communications, documentation et rencontres liées aux politiques et programmes, etc.)
- Appuyer le perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement
- Maintenir les relations avec la communauté et les parents
- Gérer les installations
- Élaborer le Plan d'amélioration de l'école

« J'adore mon travail. Travailler avec les parents, c'est très enrichissant, mais c'est aussi la tâche la plus difficile. J'ai l'impression que si les enseignants sont heureux, s'ils suivent un nombre adéquat de cours de perfectionnement professionnel et s'ils reçoivent suffisamment d'information sur la planification de l'amélioration des écoles, il me semble que j'ai moins besoin de m'occuper des problèmes individuels des élèves. Il est essentiel d'avoir une solide équipe de ressources humaines. »

École élémentaire,  
Ottawa Catholic DSB

Figure 1.1

### Tâches les plus prenantes effectuées par les directions d'école élémentaire



## Gestion scolaire et perfectionnement professionnel

Les directions d'école sont tenues de superviser à la fois la qualité de l'éducation à l'école (y compris le perfectionnement du personnel, l'amélioration du programme d'enseignement, etc.) et la gestion de l'école elle-même (tâches administratives). Selon la direction d'une école élémentaire, « au cours des dernières années, le rôle de l'administration scolaire est passé de leader pédagogique à celui de soutien aux élèves et au personnel, puis au rôle de gestionnaire<sup>1</sup> ».

Seule une petite proportion de directions d'école (9 % des écoles élémentaires et 13 % des écoles secondaires) déclare que la tâche la plus exigeante en temps est l'appui au perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement. Cette déclaration concorde avec des études récentes qui montrent une surcharge de travail administratif pour les directions d'école au Canada (Alberta Teachers' Association, 2014; Leithwood et Azah, 2014).

« Nous passons tellement de temps à gérer d'importants problèmes de santé mentale avec les élèves et à gérer les problèmes de personnel et d'installations que je n'ai jamais l'impression d'avancer avec le programme d'apprentissage des élèves. »

École secondaire, Limestone DSB

1. Commentaire d'une école élémentaire d'Avon Maitland DSB

Lorsque j'arrive à me concentrer sur le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, nous constatons une influence directe sur l'engagement et les résultats des élèves.

École élémentaire,  
York Region DSB

Il y a beaucoup trop de tâches d'encadrement et de gestion quotidienne de l'école, à tel point que le perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement passent en dernier, sont fait superficiellement, et pas aussi bien qu'ils pourraient l'être.

École secondaire,  
Simcoe County DSB

## Soutien individuel aux élèves

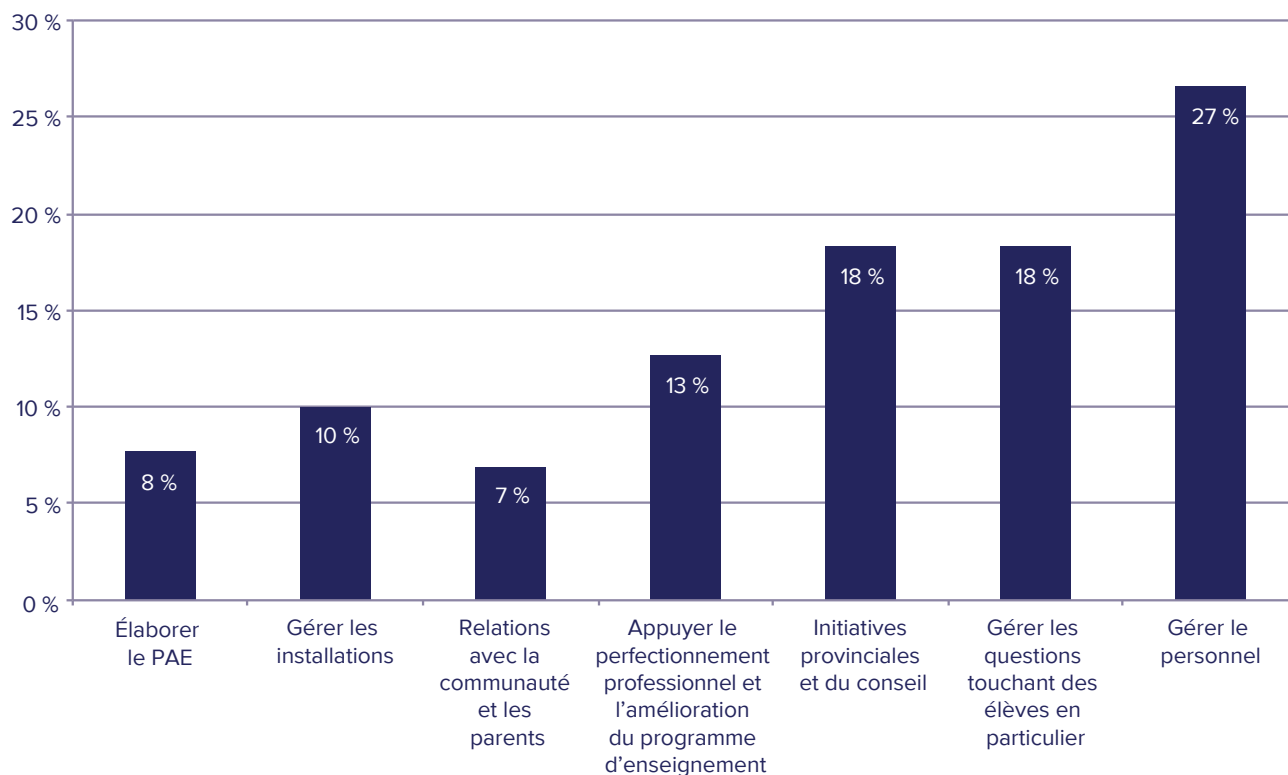
Dans le sondage de cette année, l'un des enjeux les plus urgents soulevés par les directions d'école est l'augmentation des besoins des élèves en santé mentale. On ne sait pas si cela découle d'une sensibilisation accrue à la maladie mentale (p. ex. Bell Canada, 2015), d'une incidence accrue (ex. Cribb, Ovid, Lao et Bigham, 2017), d'une réduction de la stigmatisation (p. ex. Chai et Nicolas, 2017), d'autres facteurs ou d'une combinaison de ces éléments. De nombreuses directions d'école font également remarquer que les problèmes de comportement des élèves exigent énormément de temps.

Les écoles se penchent quotidiennement sur ces enjeux, ce qui complexifie le rôle des éducateurs dans nos communautés. Les directions d'école signalent que les ressources actuelles en santé mentale, comme les travailleurs sociaux, les psychologues et les conseillers en orientation, sont insuffisantes pour répondre aux besoins des élèves et que les problèmes de santé mentale demandent de plus en plus de temps et de ressources.

En 2018, la province a annoncé l'octroi de fonds pour des intervenants en santé mentale dans les écoles secondaires. Ces professionnels feront graduellement leur entrée dans les écoles au cours des deux prochaines années (Cabinet de la Première ministre, 2018).

Figure 1.2

### Tâches les plus prenantes effectuées par les directions d'école secondaire



## Écart entre les régions urbaines et rurales

Il y a une différence marquée entre les écoles élémentaires urbaines et rurales en ce qui concerne la proportion de directions d'école qui disent consacrer la plus grande partie de leur temps à la gestion des problèmes individuels des élèves (voir la Figure 1.3). Cela peut être en partie attribuable à la présence de directions adjointes. Les écoles élémentaires en milieu urbain sont plus susceptibles d'avoir une direction adjointe et plus de deux fois plus susceptibles d'avoir une direction adjointe à temps plein que celles situées en milieu rural. Des tendances similaires sont observées dans les écoles secondaires.

## Exigences relatives aux formalités administratives et aux RH

La préoccupation commune soulevée par les directions d'école est que la réponse aux demandes du conseil et du Ministère, ainsi que les documents et les courriels qui les accompagnent, prennent une grande partie de leur temps. Certaines directions d'école estiment que, pour suivre le rythme, soit elles doivent travailler de très longues heures, soit elles perdent des occasions d'être des leaders pédagogiques.

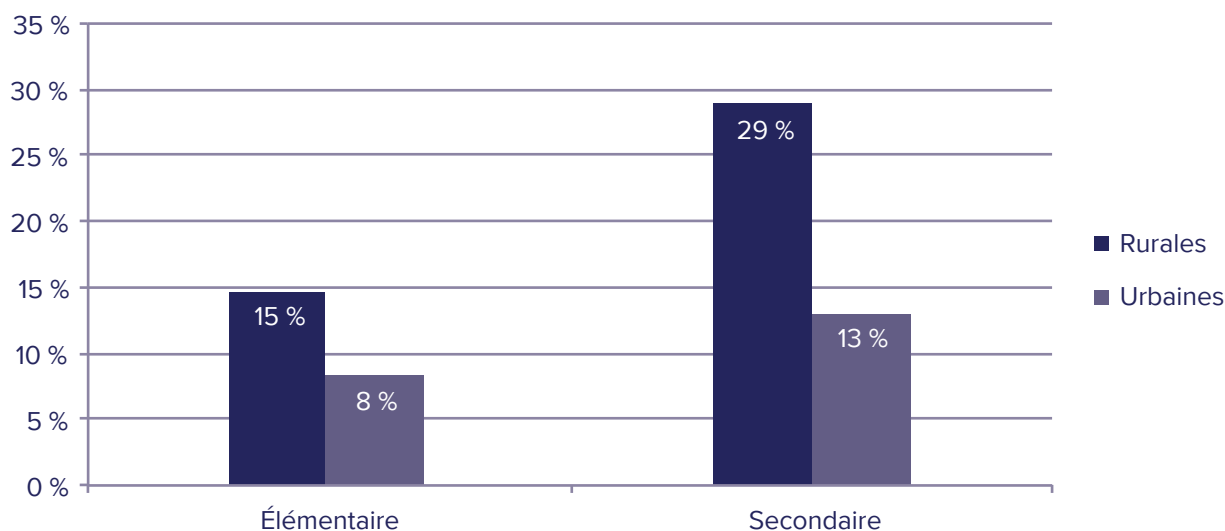
L'embauche du personnel — personnel enseignant, administratif et de soutien — constitue également un défi de taille pour les directions d'école. En effet, plusieurs déclarent manquer de personnel et de ressources pour accomplir les diverses tâches administratives qui assurent le fonctionnement des écoles.

« [C'est] très difficile de trouver un équilibre en ce qui a trait au rôle de la direction. Les besoins de nos élèves deviennent de plus en plus complexes. Les problèmes de santé mentale occupent une place plus importante dans nos activités quotidiennes. De plus, nous recevons un soutien minimal et nous disposons d'une expertise limitée dans l'établissement. »

École élémentaire,  
Durham DSB

Figure 1.3

Pourcentage de directions d'école déclarant qu'elles passent le plus clair de leur temps à gérer les problèmes des élèves



« La gestion quotidienne des problèmes de comportement des élèves [...] et l'établissement des contacts nécessaires avec les parents occupent une si grande partie de la journée de travail de la direction d'école que le leadership par rapport au curriculum et à l'amélioration des programmes d'enseignement et d'autres initiatives des conseils scolaires et du Ministère sont gravement compromis. »

École élémentaire,  
Avon Maitland DSB

## Aide apportée par les directions adjointes

Les directions adjointes font partie intégrante de l'équipe de direction de l'école. En vertu de la Loi sur l'éducation, leur rôle est vaguement défini ainsi : les fonctions et responsabilités confiées par la direction d'école à la direction adjointe (Loi sur l'éducation, RRO, 1990). La direction adjointe travaille avec la direction dans tous les aspects de la direction et de la gestion de l'école et est souvent responsable de la gestion des problèmes de discipline des élèves et de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Le fait d'avoir une direction adjointe a une incidence sur l'emploi du temps des directions d'école. Les écoles élémentaires ayant au moins une direction adjointe à temps plein sont plus susceptibles de déclarer que la direction passe le plus clair de son temps à améliorer le programme d'enseignement et à terminer le plan d'amélioration de l'école (PAE) (voir la Figure 1.4).

Les directions d'école élémentaire ayant au moins une direction adjointe à temps plein sont également moins susceptibles de consacrer le plus clair de leur temps à la gestion du personnel, aux problèmes individuels des élèves ou aux installations (voir la Figure 1.5).

Figure 1.4

### Impact of VPs on principals' time leading the instructional program

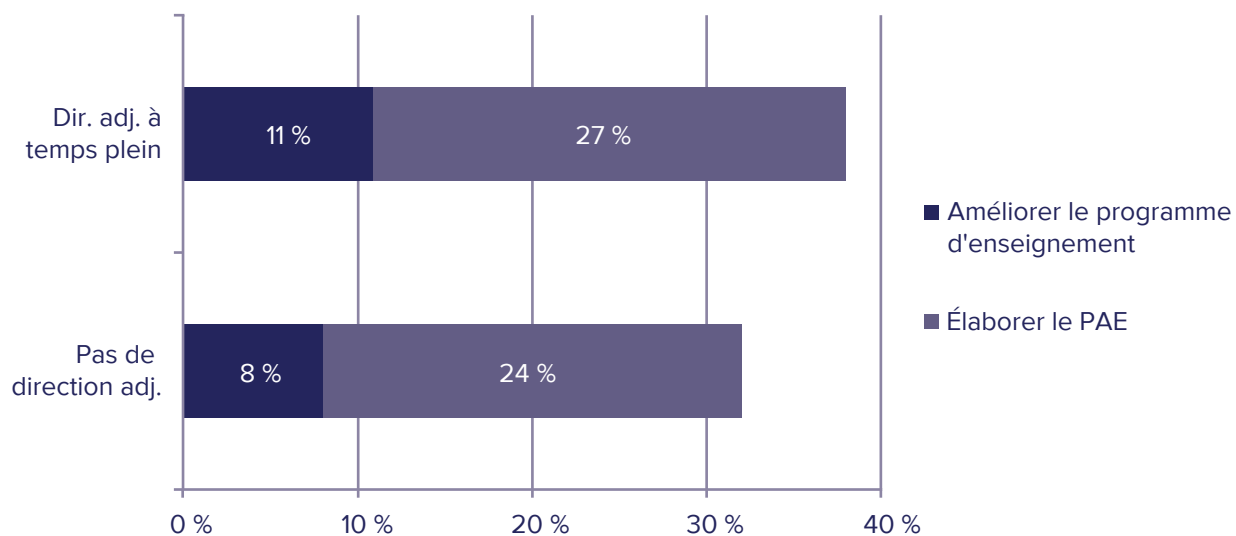
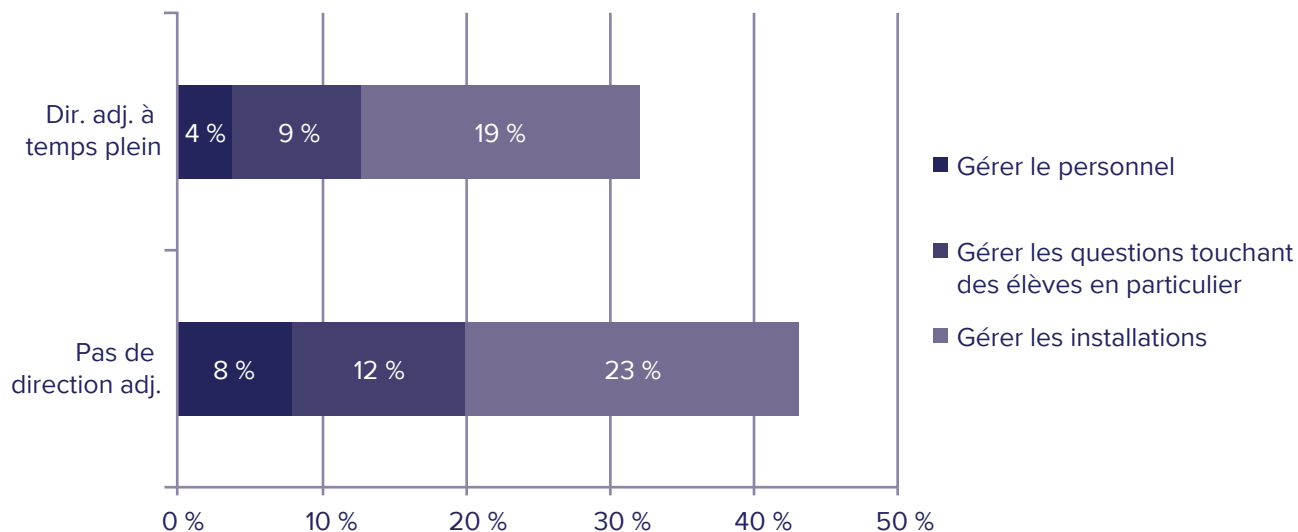


Figure 1.5

### Impact de la direction adjointe sur le temps consacré par la direction à la gestion de l'école



## Les directions générales influencent l'apprentissage des élèves

Il ne fait aucun doute qu'au sein de l'école, les enseignants ont la plus grande influence sur la réussite des élèves. Cependant, parmi tous les autres facteurs liés à l'école, ce sont les directions d'école qui ont le plus d'impact sur l'éducation des élèves (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004).

« Étant seule à la direction, l'accueil des parents et des élèves est une tâche qui me demande beaucoup de temps et d'énergie. L'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières demande une gestion des ressources humaines quotidienne. »

École élémentaire,  
Conseil des écoles catholique  
du Centre-Est

« L'embauche est un gros problème dans notre conseil scolaire — et lorsque vous ne vous en occupez pas vous-même, on vous demande de soutenir d'autres personnes ayant des besoins d'embauche importants, et on vous demande même d'embaucher les fins de semaine. Cela s'applique au personnel enseignant et de soutien comme au personnel de secrétariat. »

École secondaire,  
Peel DSB

« Beaucoup trop de temps dédié à la paperasse qui pourrait être mieux dédié à la pédagogie. »

École élémentaire,  
Conseil scolaire catholique  
MonAvenir

« Nous avons une importante pénurie de personnel occasionnel et de soutien. Je passe beaucoup de temps à trouver des remplaçants, à faire des appels et, dans certains cas, à agir comme assistant administratif ou aide-enseignant lorsque nous sommes à court. »

École secondaire,  
Keewatin-Patricia DSB

## Recommandations

Les résultats du sondage de cette année montrent clairement qu'il est difficile pour les directions de trouver le temps d'exercer leur rôle de leaders en enseignement tout en gérant l'ensemble des tâches administratives concernant les installations et le personnel de l'école. Plus d'un cinquième des directions d'école élémentaire déclarent que la gestion des installations est la partie de leur travail qui demande le plus de temps, tandis que seulement 9 % déclarent que l'appui au perfectionnement professionnel et à l'amélioration du programme d'enseignement de l'école est la tâche la plus prenante.

People for Education recommande que la province :

- Travaille avec l'Ontario Principals' Council, le Catholic Principals' Council of Ontario et l'Association des directions et directions adjointes des écoles francophones afin de déterminer où il faudrait accorder plus de soutien et comment réduire le temps consacré aux tâches administratives, de sorte que les directions puissent consacrer plus de temps à l'apprentissage des élèves et au perfectionnement du personnel.



# Conseillers en orientation

Les conseillers en orientation constituent un élément essentiel du personnel des écoles secondaires de l'Ontario, et presque toutes les écoles déclarent avoir au moins du personnel d'orientation à temps partiel. Mais le rôle des conseillers en orientation varie d'une école à l'autre, selon les besoins des élèves, l'affectation de personnel et les priorités du conseil scolaire ou de l'école.

Selon l'Association des conseillères et des conseillers d'orientation scolaire de l'Ontario (n.d.), la mission d'un conseiller en orientation est de soutenir le bien-être et la croissance des élèves dans trois domaines :

- Développement personnel
- Développement interpersonnel
- Développement de carrière

Dans bon nombre de politiques de l'Ontario en matière d'éducation, le rôle du personnel d'orientation est d'aider les élèves dans leur transition et leurs programmes scolaires. Par exemple, le document de politique de planification de carrière et de vie *Tracer son itinéraire vers la réussite* (2013), affirme que « les conseillères et conseillers en orientation jouent un rôle stratégique dans l'élaboration et la mise en œuvre de ce programme [itinéraire] » (Ontario, 2013a, p. 4). Les conseillers en orientation jouent également un rôle clé dans les programmes de la Majeure Haute Spécialisation (Ontario, 2016c), l'éducation coopérative et d'autres formes d'apprentissage par l'expérience (Ontario, 2000, p. 44).

Cependant, les conseillers en orientation ont d'autres responsabilités qui vont au-delà de l'aide offerte aux élèves afin de déterminer leur cheminement de carrière. Ils sont présentés comme étant les membres principaux de l'équipe de soutien à l'école dans le document sur la discipline progressive publié en 2010, *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario* (Ontario, 2010, p. 58). On s'attend aussi à ce qu'ils s'occupent des problèmes de santé mentale des élèves, selon le document de 2013 sur la santé mentale et le bien-être, *Vers un juste équilibre* (Ontario, 2013b, pp. 93-95).

## En 2018 :

- 20 % des écoles élémentaires et 26 % des écoles secondaires déclarent que leurs conseillers en orientation passent la plus grande partie de leur temps à conseiller individuellement les élèves ayant des besoins en santé mentale.
- Dans les écoles secondaires dotées de conseillers en orientation, le ratio moyen des élèves par rapport aux conseillers en orientation est de 396:1. Dans 10 % des écoles, cette moyenne passe à 826:1.
- 31 % des écoles élémentaires de la région du Grand Toronto ont des conseillers en orientation, ce pourcentage représentant plus du triple de toutes les autres régions de la province.

« Les besoins relatifs aux problèmes de santé mentale augmentent à un rythme alarmant et nous n'avons pas accès aux services professionnels pour réellement aider ces élèves. »

École secondaire,  
Kawartha Pine Ridge DSB

« Même si nous avons un travailleur social, les besoins sont si grands que notre conseiller en orientation assume souvent ce rôle. »

École secondaire,  
Wellington Catholic DSB

## Besoins des élèves en santé mentale : un défi pour le personnel d'orientation

En 2018, de nombreuses directions d'écoles secondaires signalent que les besoins en santé mentale de leurs élèves représentent un énorme défi pour le personnel d'orientation.

Cette année, on a demandé aux écoles de classer les rôles de leurs conseillers en orientation à partir de ceux qui prennent le plus de temps jusqu'à ceux qui en prennent le moins :

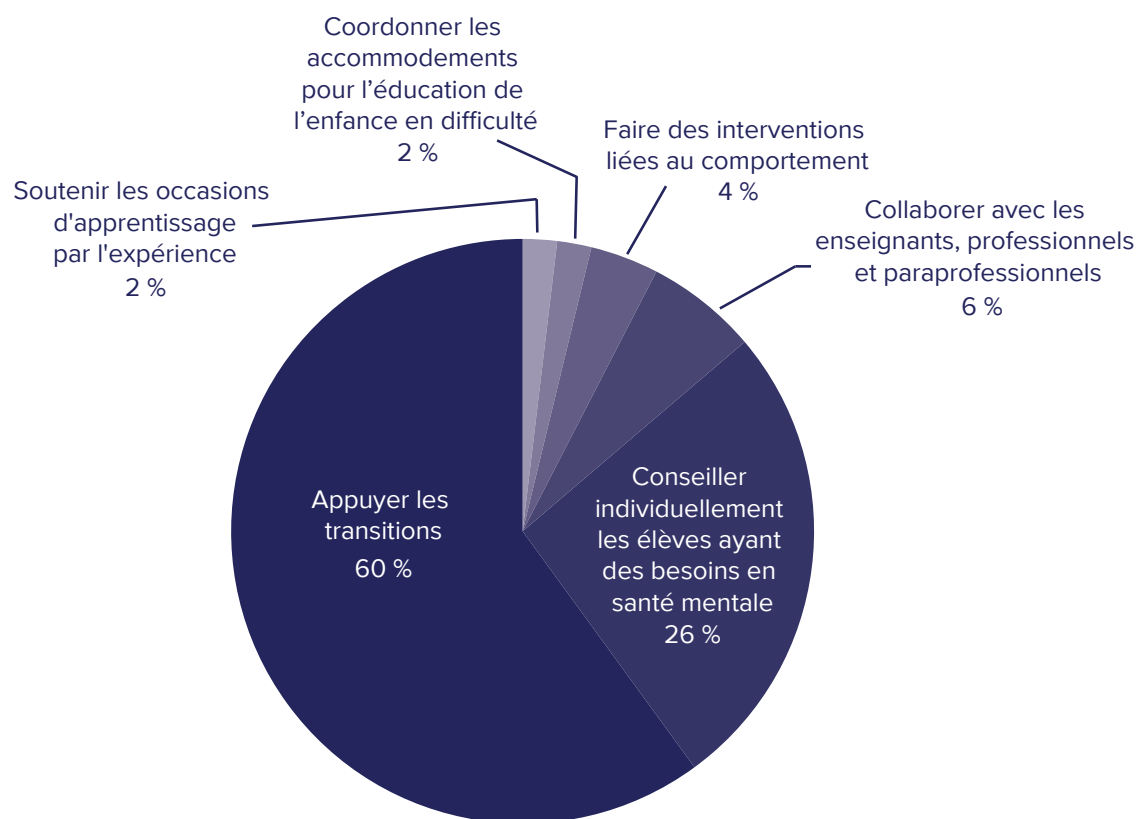
- Conseiller individuellement les élèves ayant des besoins continus en matière de santé mentale.
- Appuyer les transitions (p. ex. plans d'itinéraire d'études, choix des cours avec les élèves, demandes d'admission aux établissements postsecondaires).
- Collaborer avec des professionnels/professionnelles ou paraprofessionnels/paraprofessionnelles (p. ex. travailleurs sociaux ou travailleuses sociales, psychologues, travailleurs/travailleuses auprès des jeunes).
- Faire des interventions liées au comportement (p. ex. perturbations en classe, intimidation).
- Soutenir les occasions d'apprentissage par expérience (p. ex. éducation coopérative, stages, double reconnaissance de crédits (pour les écoles secondaires seulement)).
- Coordonner les accommodements pour l'éducation de l'enfance en difficulté (pour les écoles secondaires seulement)

Comme on pouvait s'y attendre, la majorité des écoles déclarent que leurs conseillers en orientation consacrent plus de temps à aider les élèves à planifier leurs études et leur transition qu'à toute autre tâche. Toutefois, l'appui aux besoins en santé mentale des élèves a été classé au deuxième rang. Quelque 26 % des écoles secondaires et 20 % des écoles élémentaires indiquent que la partie du rôle du conseiller en orientation qui prend le plus de temps est celle qui consiste à conseiller individuellement les élèves ayant des besoins en santé mentale (voir la Figure 2.1).

Cela concorde avec les données de 2016, alors que 25 % des écoles secondaires ont indiqué que la tâche la plus prenante pour le personnel d'orientation était le soutien aux élèves présentant des problèmes de santé mentale (People for Education, 2016, p. 12).

Figure 2.1

### Tâche la plus prenante pour les conseillers en orientation dans les écoles secondaires



En 2017, People for Education a rapporté que 40 % des écoles secondaires avaient un accès régulier programmé à un psychologue<sup>2</sup> (People for Education, 2017, p. 6). Au cours de la même année, la moitié des directions d'école secondaire ont indiqué qu'elles n'avaient pas suffisamment accès à des psychologues pour soutenir adéquatement les élèves. Lorsque les ressources comme les psychologues et les travailleurs sociaux sont limitées, le rôle des conseillers en orientation peut être élargi pour combler les lacunes.

« Nous avons très peu de soutien à l'élémentaire. Bon nombre des rôles décrits [dans la question du sondage] deviennent des tâches de l'administration scolaire. »

École élémentaire,  
Simcoe Muskoka Catholic DSB

2. Dans ce document, le terme « psychologue » comprend les psychologues agréés et les associés en psychologie agréés ainsi que les fournisseurs de services psychologiques non agréés dans les écoles.

## La formule de financement par élève limite le soutien offert par le personnel d'orientation

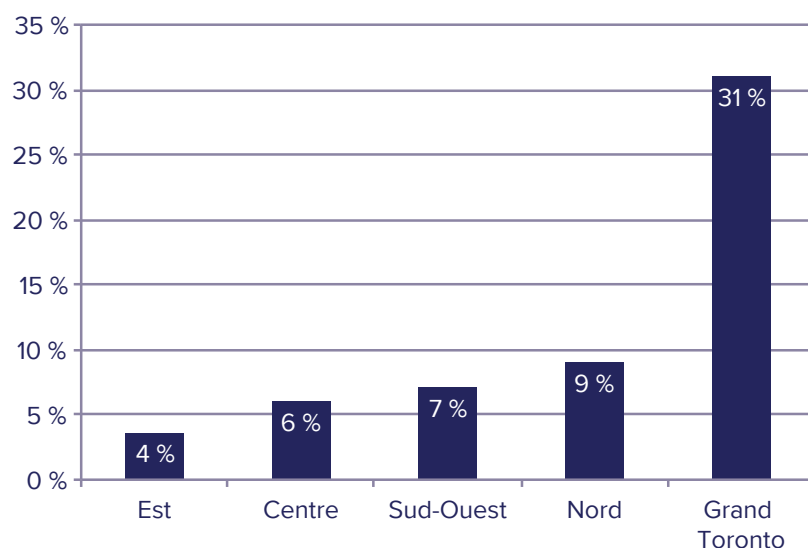
Au secondaire, les conseils scolaires reçoivent un financement pour les conseillers en orientation selon un ratio d'un enseignant à temps plein pour 385 élèves (Ontario 2017a, p. 26-29). Ce ratio se reflète dans les résultats de cette année : parmi les écoles secondaires dotées de personnel d'orientation, le ratio moyen d'élèves par enseignant en orientation est de 396:1. Cependant, dans 10 % des écoles secondaires, cette moyenne passe à 826:1.

En 2018, seulement 14 % des écoles élémentaires ont des conseillers en orientation, et la majorité d'entre eux sont à temps partiel. Uniquement 20 % des écoles élémentaires qui ont des classes de 7e et 8e année — où les élèves se préparent à passer à l'école secondaire — ont des conseillers en orientation, et la majorité d'entre eux sont à temps partiel. Dans les écoles élémentaires dotées d'un conseiller en orientation, ce dernier travaille en moyenne 1,5 jour par semaine. Les directions d'école font remarquer que les effectifs actuels ne sont pas suffisants.

La plate-forme étudiante 2018 de l'Association des élèves conseillères et conseillers de l'Ontario (OSTA-AECO) recommandait que le ratio élèves/conseillers en orientation des écoles élémentaires corresponde à celui des écoles secondaires et que le ratio élèves/enseignants en orientation soit réduit aux deux ordres d'enseignement (OSTA-AECO, 2018, p. 5). People for Education a également recommandé des changements au financement, en particulier pour soutenir les conseillers en orientation pour les élèves de 7e et 8e année (People for Education, 2018c).

Figure 2.2

Pourcentage d'écoles élémentaires dotées de conseillers en orientation selon la région



Ces efforts ont eu un impact. En 2018-2019, la province commencera à mettre en œuvre des changements en ce qui a trait au financement des conseillers en orientation pour les élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année afin que le taux de financement soit le même que celui appliqué dans les écoles secondaires (Ontario, 2018a, p. 23).

## Disparités régionales

Étant donné que le financement des conseillers en orientation est accordé en fonction du nombre d'élèves, dans les écoles élémentaires, l'accès à ces professionnels varie considérablement d'une région à l'autre de la province. Dans la région du Grand Toronto (RGT), 31 % des écoles élémentaires ont du personnel d'orientation, comparativement à une moyenne de 6 % dans le reste de la province (voir la Figure 2.2).

## Recommandations

Les conseillers en orientation peuvent jouer un rôle clé dans la vie des élèves. Ils les aident à planifier les transitions, à chercher de l'aide pour des problèmes de santé mentale, à apprendre à se défendre en ce qui concerne les besoins particuliers en matière d'éducation et à élaborer des itinéraires scolaires qui mèneront à la réussite à long terme. De nombreuses directions d'école signalent que les conseillers en orientation sont « tiraillés dans de trop nombreuses directions » ou vivent des difficultés en raison du nombre d'élèves qu'ils sont censés soutenir.

People for Education recommande que la province :

- Évalue les politiques d'éducation actuelles, qui peuvent inclure des conseillers en orientation, afin de rationaliser les programmes d'orientation de l'Ontario et d'harmoniser davantage ces politiques.
- Poursuive la mise en œuvre des changements de la formule de financement afin que les écoles ayant des classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année aient des conseillers en orientation selon un ratio de 384 pour 1.
- Clarifie le rôle des conseillers en orientation des écoles élémentaires et secondaires de manière à reconnaître l'étendue de leurs responsabilités et leur rareté relative dans les écoles de l'Ontario.
- Explore des moyens rentables d'accroître le soutien du personnel d'orientation dans les petites villes et les régions rurales pour que les élèves de ces régions aient un accès équitable à ces services.

## En 2018 :

- En moyenne, 17 % des élèves de l'école élémentaire et 27 % du secondaire reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté.
- 66 % des écoles élémentaires et 53 % des écoles secondaires signalent une restriction du nombre d'élèves qui peuvent être évalués pour déterminer s'ils ont besoin de services à l'enfance en difficulté chaque année, tendance qui a augmenté dans les écoles élémentaires au fil des ans.
- 92 % des écoles élémentaires urbaines ont un enseignant en éducation de l'enfance en difficulté à temps plein, comparativement à 72 % des écoles élémentaires rurales.
- 58 % des directions d'école élémentaire et 48 % des directions d'école secondaire déclarent qu'elles ont dû recommander qu'un élève ayant des besoins particuliers ne fréquente pas l'école toute la journée, la majorité pour des raisons de sécurité.
- 93 % des écoles élémentaires et 97 % des écoles secondaires déclarent que les élèves en attente d'une évaluation reçoivent du soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté.

# Éducation de l'enfance en difficulté

Presque toutes les écoles de l'Ontario ont des élèves qui reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté. Dans les écoles élémentaires, en moyenne 17 % des élèves par école reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté. Dans les écoles secondaires, la moyenne est de 27 % (voir la Figure 3.1). Le type de soutien que les élèves reçoivent dépend à la fois de leurs besoins individuels et des ressources disponibles.

## Les élèves reçoivent du soutien sans être identifiés officiellement

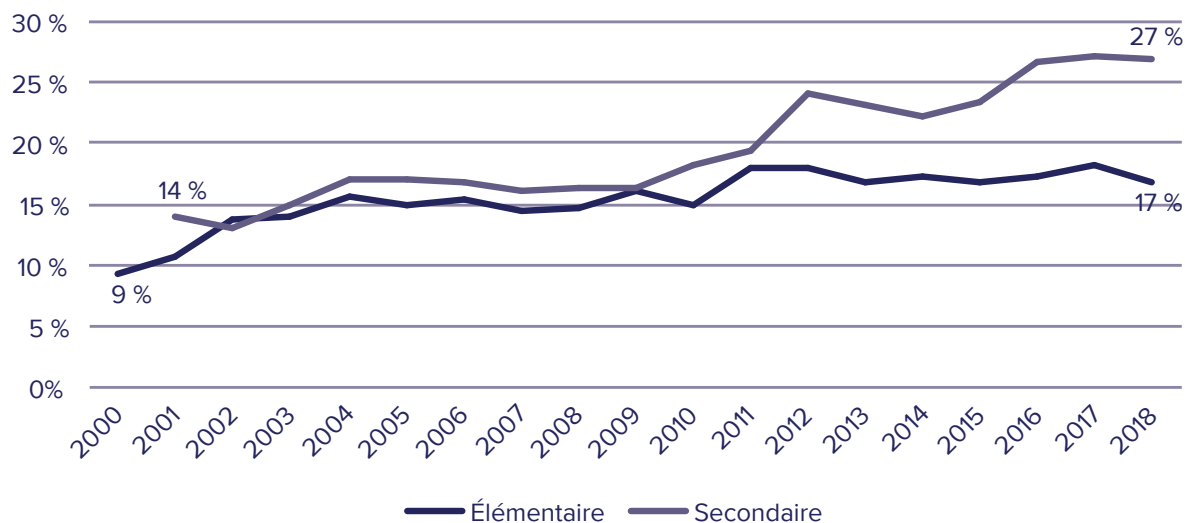
L'éducation de l'enfance en difficulté couvre un large éventail de soutien et d'interventions, allant d'un peu d'aide supplémentaire dans une classe régulière à la fourniture d'équipement médical spécialisé et d'un, voire de deux, intervenants spécialisés. Les élèves ayant des besoins plus élevés passent habituellement par un processus d'identification formel; d'autres n'ont pas d'« étiquette » particulière en ce qui a trait à l'éducation de l'enfance en difficulté, mais reçoivent du soutien grâce à des plans d'enseignement individualisé (PEI).

Environ la moitié des élèves recevant du soutien à l'enfance en difficulté ont un PEI sans avoir de diagnostic officiel (Ontario, 2017d). Ces élèves peuvent avoir un trouble d'apprentissage ou simplement avoir besoin d'un peu d'aide supplémentaire. Le soutien qu'ils reçoivent peut inclure des mesures comme du temps supplémentaire pour passer des examens, de l'aide occasionnelle de la part d'un aide-enseignant, des adaptations de la façon dont ils sont notés ou d'autres stratégies ou mesures d'adaptation convenues par le personnel enseignant, les parents et l'élève.

Les élèves qui ont reçu un diagnostic officiel d'un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) ont des besoins particuliers qui correspondent à au moins une des cinq catégories reconnues par la province : comportement, communication, anomalies intellectuelles, physiques ou multiples. Ces élèves ont légalement droit à du soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté (Loi sur l'éducation, RRO, 1990), qui peut inclure de l'équipement spécialisé, le retrait pour une partie ou la totalité de la journée pour aller dans une classe avec un enseignant offrant du soutien en éducation à l'enfance en difficulté, le soutien d'un aide-enseignant, des modifications au programme d'études ou des classes spécialisées (Ontario, 2017c).

Figure 3.1

### Proportion moyenne d'élèves recevant des services destinés à l'enfance en difficulté par école



## Soutien de la part du personnel

Les élèves ayant des besoins particuliers reçoivent du soutien du personnel de diverses façons, notamment :

- Soutien occasionnel d'un aide-enseignant dans une classe régulière.
- Soutien de l'enseignant en classe, qui à son tour est appuyé par un enseignant offrant de l'enseignement à l'enfance en difficulté et qui travaille avec tous les enseignants de l'école.
- Soutien d'un enseignant spécialisé en éducation de l'enfance en difficulté, soit dans sa classe régulière, soit pendant une partie de la journée.
- Classement dans une classe distincte avec un enseignant offrant de l'enseignement à l'enfance en difficulté, avec un certain temps passé dans une classe régulière, ou non.

Presque toutes les écoles ont au moins un enseignant offrant de l'éducation à l'enfance en difficulté à temps partiel. Toutefois, seulement 72 % des écoles élémentaires rurales déclarent avoir un enseignant spécialisé en éducation de l'enfance en difficulté à temps plein, comparativement à 92 % des écoles urbaines. Il s'agit d'une constante au cours des dernières années.

Le ratio moyen enseignants-élèves recevant des services de soutien à l'enfance en difficulté est de 36:1 à l'élémentaire et de 74:1 au secondaire.

Les besoins continuent d'augmenter en matière d'éducation de l'enfance en difficulté, à mesure que l'aide continue d'être réduite. De nombreux élèves atteints de troubles du spectre autistique qui ont besoin d'un soutien à temps plein n'en reçoivent pas, ce qui est inquiétant pour la sécurité de toutes les personnes concernées. Il faut investir plus d'argent dans l'éducation de l'enfance en difficulté afin de fournir à ces élèves les soins et l'éducation qu'ils devraient recevoir, comme tous les autres élèves.

École élémentaire,  
York Catholic DSB

**Nous n'avons pas assez de soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté pour offrir des services aux élèves sans diagnostic, mais qui ont tout de même d'importants défis à relever.**

École élémentaire,  
Rainbow DSB

**Presque tous nos aides-enseignants aident les élèves qui ont des problèmes de sécurité, de comportement ou de communication. Si je demande à un parent de garder un élève à la maison, c'est presque toujours lié à la sécurité (l'élève court, se frappe ou frappe ses pairs ou des adultes, ou vandalise l'espace dans lequel il se trouve). Même avec 14 aides-enseignants ETP, j'ai de nouveaux besoins qui arrivent régulièrement dans mon école, ce qui signifie que je suis à bout de ressources.**

École élémentaire,  
Halton DSB

Au total, 88 % des écoles élémentaires et 94 % des écoles secondaires ont des aides-enseignants qui fournissent un soutien essentiel, tant aux titulaires de classe qu'aux élèves. Ces personnes aident les élèves à suivre les cours, à s'occuper de leur hygiène personnelle et à gérer leur comportement. Le ratio moyen aides-enseignants-élèves recevant des services de soutien à l'enfance en difficulté est de 19:1 dans les écoles élémentaires et de 61:1 dans les écoles secondaires.

## **L'école demande à certains parents de garder leur enfant à la maison**

Bien que la plupart des écoles aient des aides-enseignants, les directions d'école continuent de déclarer qu'elles n'ont pas suffisamment de soutien pour leurs élèves ayant des besoins particuliers. L'une des conséquences possibles est que parfois, les directions d'école demandent aux parents de garder les élèves à la maison. Depuis 2014, il y a eu une augmentation du pourcentage d'écoles qui déclarent avoir demandé qu'un élève reste à la maison pendant toute la journée ou une partie de la journée scolaire. On ne sait pas très bien ce qui cause ce changement; soit l'augmentation de la fréquence et de la gravité des problèmes de comportement, soit la diminution des ressources disponibles ou une combinaison de ces facteurs.

En 2018 :

- 58 % des directions d'école élémentaire et 48 % des directions d'école secondaire déclarent avoir dû recommander qu'un élève ayant des besoins particuliers s'absente de l'école pendant toute la journée. Il s'agit d'une augmentation substantielle par rapport à 48 % et 40 % respectivement en 2014.
- 73 % des directions d'école élémentaire qui ont répondu « oui » à cette question ont dit que c'était pour des raisons de sécurité, tandis que 18 % ont dit que c'était parce qu'il n'y avait pas de soutien.

## **Listes d'attente et restrictions**

Afin d'être officiellement identifiés comme ayant une anomalie reconnue en éducation de l'enfance en difficulté en vertu des lignes directrices du ministère de l'Éducation (Ontario, 2017d), les élèves doivent être évalués par un spécialiste comme un psychologue<sup>3</sup>, un orthophoniste ou un médecin. Dans le sondage de l'an dernier, 38 % des écoles élémentaires et 40 % des écoles secondaires ont déclaré avoir un accès régulier à des psychologues, tandis que 13 % des écoles élémentaires et 16 % des écoles secondaires ont rapporté n'avoir aucun accès (People for Education, 2017).

3. Dans ce document, le terme « psychologue » comprend les psychologues agréés et les associés en psychologie agréés ainsi que les fournisseurs de services psychologiques non agréés dans les écoles.



Le manque d'accès à des spécialistes peut obliger les élèves à attendre pour bénéficier d'une évaluation. Les temps d'attente varient en fonction de la gravité des besoins des élèves et de la politique du conseil scolaire en matière de listes d'attente. Cette année, 93 % des écoles élémentaires et 79 % des écoles secondaires déclarent avoir des élèves inscrits sur des listes d'attente. Il est important de souligner, toutefois, que pendant que les élèves attendent l'évaluation, ils ne sont pas nécessairement privés de soutien. La grande majorité des écoles déclarent que les élèves en attente d'une évaluation pour des services d'éducation de l'enfance en difficulté ont un plan d'enseignement individualisé (89 % à l'école élémentaire et 97 % au secondaire) et reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté (93 % à l'élémentaire et 97 % au secondaire). De nombreux conseils scolaires imposent des restrictions quant au nombre d'élèves qui peuvent être évalués chaque année (voir la Figure 3.2), souvent en raison de l'accès limité aux spécialistes.

En 2018 :

- 66 % des écoles élémentaires et 53 % des écoles secondaires mentionnent une restriction quant au nombre d'élèves qui peuvent être évalués.
- 73 % des écoles élémentaires rurales signalent des restrictions, comparativement à 61 % des écoles urbaines.

En mars 2018, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a annoncé un financement de 72 millions de dollars pour l'année scolaire 2018-2019 afin de réduire les listes d'attente pour les évaluations en ce qui a trait à l'éducation de l'enfance en difficulté et « d'augmenter les services grâce à des équipes multidisciplinaires et d'autres ressources en personnel » (Davis, 2018).

## L'impact du niveau de scolarité et du revenu des parents

Cette année, nous avons utilisé des données de Statistique Canada et du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour examiner la relation entre les antécédents familiaux des élèves et une gamme de ressources et de programmes dans les écoles. Nous avons comparé le quart supérieur et le quart inférieur de notre échantillon d'écoles élémentaires dans deux domaines : la proportion de familles sous la mesure de faible revenu et la proportion d'élèves dont au moins un parent a obtenu un diplôme universitaire. À des fins de comparaison, nous parlerons d'écoles à niveau de pauvreté ou de scolarité *élevé* ou *faible*.

« La psychologue et l'orthophoniste ne viennent qu'une fois par semaine, et le nombre d'élèves qui ont besoin d'être évalués est considérable. Nous sommes dans une région socioéconomique pauvre et les parents n'ont pas les ressources financières pour faire évaluer leur enfant au privé. Nous avons un certain nombre d'élèves souffrant de problèmes qui font partie du spectre de l'autisme ou de problèmes de comportement, et l'absence de soutien à temps plein pour ces enfants pose un problème de sécurité (pour eux-mêmes et pour les autres). De plus, le fait de devoir regrouper le soutien ne fonctionne pas toujours très bien. Nous constatons que les élèves ne font pas les gains qu'ils pourraient faire à cause de la distraction qu'entraîne le fait qu'un seul aide-enseignant doit partager son temps entre 3 à 4 élèves ayant des besoins élevés. »

École élémentaire,  
Dufferin-Peel Catholic DSB

« Système à 2 vitesses pour les parents qui ont de l'argent pour déboursier l'évaluation [hors du système scolaire]. »

École secondaire,  
Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

« On nous autorise à procéder à deux évaluations par année et elles arrivent généralement tard dans l'année scolaire. Étant donné notre situation géographique, il n'y a pas beaucoup de ressources à la disposition des élèves (et de leurs parents) dont le problème relève du trouble du spectre de l'autisme ou qui ont des difficultés de comportement et/ou de santé mentale. »

École élémentaire,  
Algonquin and Lakeshore  
Catholic DSB

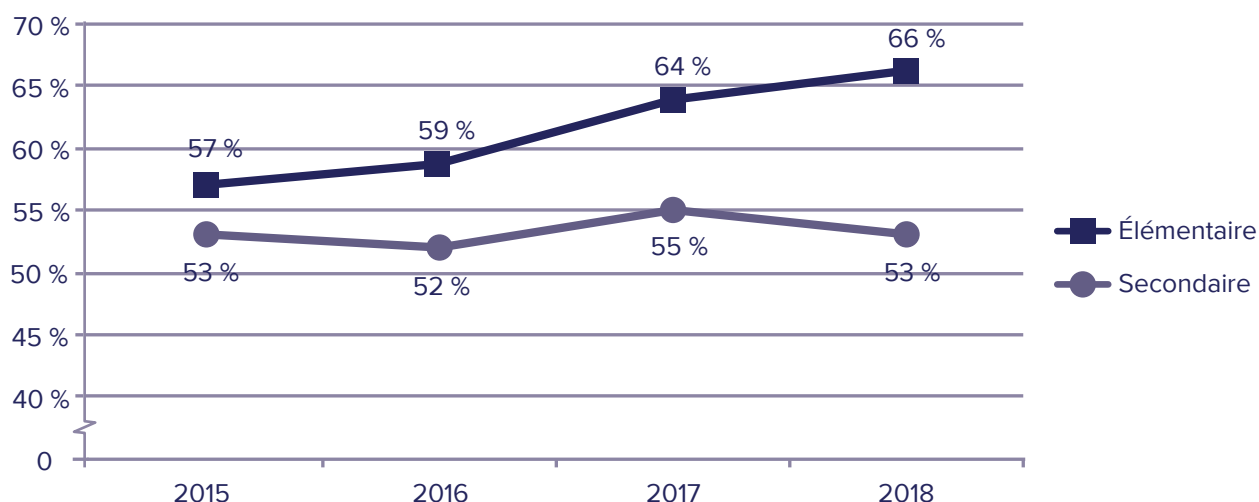
De nombreux chercheurs suggèrent que les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'être identifiés comme ayant certains types de besoins particuliers. Les familles de ces élèves ont moins accès aux services, moins de ressources financières, un niveau de scolarité moins élevé et peuvent avoir moins confiance pour défendre les intérêts de leurs enfants que les familles plus aisées (Ong-Dean, 2009). Par conséquent, il peut y avoir une surreprésentation des élèves à faible revenu dans les classes d'éducation de l'enfance en difficulté (Brown et Parekh, 2013).

En 2018, les élèves d'écoles élémentaires à faible niveau de scolarité ou à niveau élevé de pauvreté étaient plus susceptibles de recevoir du soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté :

- En moyenne, 12 % des élèves d'écoles élémentaires à *niveau élevé de scolarité* reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté, comparativement à 23 % des élèves dans les écoles élémentaires à *faible niveau de scolarité*. Cela comprend à la fois les élèves ayant reçu un diagnostic officiel et ceux qui ont un plan d'éducation individualisé.
- En moyenne, 13 % des élèves d'écoles élémentaires à *faible niveau de pauvreté* reçoivent un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté, comparativement à 16 % en moyenne dans les écoles élémentaires à *niveau élevé de pauvreté*.

Figure 3.2

Pourcentage des écoles déclarant une restriction quant au nombre d'élèves à évaluer



## Recommandations

Au fil des ans, la province a augmenté le financement global de l'éducation de l'enfance en difficulté et a introduit une gamme de modèles et de formules pour allouer des fonds aux conseils scolaires. Au cours des quatre dernières années, certains de ces changements ont entraîné une augmentation du financement de certains conseils et une diminution pour d'autres. Toutefois, les directions d'école continuent d'affirmer que la prestation de services d'éducation de l'enfance en difficulté et le soutien aux élèves ayant des problèmes de santé mentale sont des facteurs de stress importants dans leurs écoles.

People for Education recommande que la province :

- Fournisse un soutien adéquat au personnel enseignant à la maternelle, au jardin et au cours des premières années scolaires pour qu'il ait le temps et la capacité d'identifier les élèves pouvant avoir besoin de services d'éducation de l'enfance en difficulté.
- Veille à ce que les élèves qui ont besoin de services d'éducation de l'enfance en difficulté les reçoivent le plus tôt possible. Si on répond aux besoins particuliers dès le début, certains élèves n'auront peut-être pas besoin de soutien pour les années ultérieures.
- Envisage de redistribuer une partie du financement qui vise actuellement à réduire les listes d'attente afin d'offrir plus de soutien sur le terrain, y compris un nombre accru d'aides-enseignants.

## En 2018 :

- 94 % des écoles élémentaires et 100 % des écoles secondaires déclarent qu'elles collaborent avec les fournisseurs de soins de santé mentale.
- 53 % des écoles élémentaires ont un enseignant d'éducation physique et santé (EPS) à temps plein ou à temps partiel, comparativement à 42 % en 2017.
- 39 % des écoles élémentaires en milieu rural ont un enseignant d'EPS, comparativement à 62 % des écoles de régions urbaines.
- Dans les écoles élémentaires comptant un enseignant d'EPS, 80 % de ces enseignants ont une formation avancée.
- 2 % des écoles élémentaires urbaines ont des enseignants d'EPS, contre 39 % des écoles élémentaires rurales.

C'est incroyable d'avoir un enseignant d'éducation physique et santé. Il enseigne aussi le yoga, la méditation et des stratégies de maîtrise de soi aux élèves.

École élémentaire,  
Simcoe Muskoka Catholic DSB

# Santé physique et mentale

Les élèves se présentent à l'école non seulement avec leur esprit, mais avec leur être tout entier. Les ressources destinées à la santé et à l'activité physique des élèves sont essentielles pour qu'après leurs études, les élèves soient prêts à faire des choix sains tout au long de leur vie (Ferguson et Power, 2014).

## Le nombre de spécialistes en hausse

Dans le sondage de cette année, 53 % des écoles élémentaires ont déclaré avoir un enseignant d'EPS. C'est le signe d'une tendance générale à la hausse depuis le début du Sondage sur les écoles de l'Ontario, en 1998 (voir la Figure 4.1). Le pourcentage d'écoles ayant déclaré que leur enseignant d'EPS est à temps plein a également augmenté, passant de 18 % en 1998 à 39 % cette année.

Parmi les écoles comptant un enseignant d'EPS, 80 % déclarent que leurs enseignants ont une formation avancée en EPS (p. ex. un cours de qualification additionnelle, un baccalauréat dans un domaine pertinent ou un cours de perfectionnement en enseignement de l'EPS).

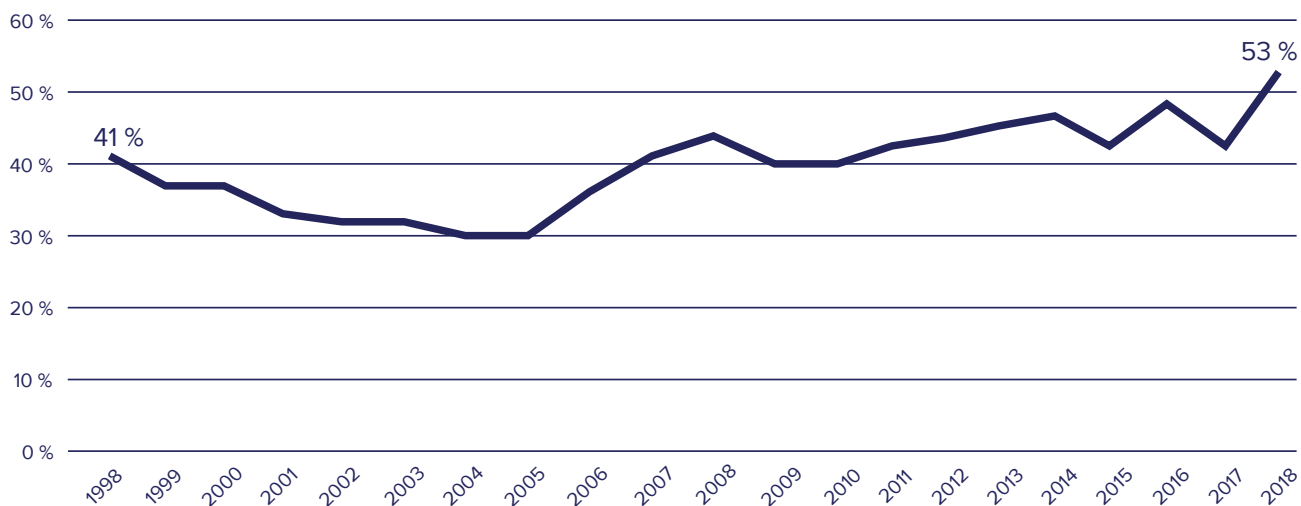
Quelques études ont montré que l'enseignement dispensé par des enseignants spécialisés dans ce domaine peut améliorer la santé et les résultats scolaires des élèves de l'élémentaire (p. ex. Telford et coll., 2012). En Ontario, les enfants reçoivent généralement tous le même nombre d'heures en EPS, que la personne qui enseigne soit spécialiste ou généraliste (Faulkner et coll., 2008). Cependant, dans les écoles où cette matière est enseignée par un spécialiste, les élèves sont plus susceptibles de pratiquer des sports intramuros. Selon Faulkner et coll., c'est peut-être parce que les spécialistes ont plus de ressources et un plus grand intérêt à créer et à promouvoir ces activités pour les élèves. Par contre, Ophea - un organisme à but non lucratif

de soutien à l'éducation physique et à la santé en Ontario - suggère que les enseignants de l'élémentaire qualifiés et les spécialistes en EPS sont aussi capables d'offrir des activités et des programmes d'activité physique de qualité (Ophea, 2016).

Cette année, nous avons comparé les résultats de notre sondage aux questionnaires remplis par les élèves de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année dans le cadre des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Les résultats indiquent que les élèves qui fréquentent des écoles comptant au moins un enseignant d'EPS à temps plein sont légèrement plus susceptibles de faire du sport ou d'autres activités physiques avant ou après leur journée d'école, tous les jours ou presque.

Figure 4.1

### Pourcentage d'écoles élémentaires comptant un enseignant d'EPS à temps plein ou à temps partiel



Dans un récent sondage auprès de parents, Ophea a constaté que 79 % des parents ontariens sont d'accord pour dire que l'enseignement d'EPS dans les écoles aide leurs enfants à prendre leur santé en mains (Ophea, 2018).

### Plus d'argent pour les spécialistes

Comme pour la plupart des enseignants spécialistes, il n'y a pas de financement réservé aux enseignants d'EPS. Les conseils scolaires reçoivent plutôt des fonds par élève pour couvrir le coût du temps de préparation des titulaires de classe. Dans les écoles élémentaires, pendant que les titulaires utilisent leur temps de préparation (pour la correction, la préparation, la collaboration avec des collègues et les communications aux parents), ce sont des spécialistes dans des matières comme l'EPS qui enseignent à leurs élèves. Plus une école est grande, plus il y a de temps de préparation; ainsi, les grandes écoles disposent de plus de fonds pour embaucher des spécialistes. Les écoles élémentaires comptant au moins un enseignant d'EPS à temps plein ont, en moyenne, 45 % d'élèves de plus que celles qui n'ont pas de tel enseignant à temps plein.

En 2017-2018, le ministère de l'Éducation a augmenté le financement alloué aux enseignants spécialistes et au temps de préparation (Ontario, 2016b; 2017b). Ce changement de la formule de financement pourrait expliquer en partie l'augmentation de 11 points de pourcentage du nombre d'EPS cette année.

«Excellent enseignant et impliqué dans bien des domaines. Il est qualifié jusqu'à la partie trois. Il connaît tous les élèves et leurs forces et besoins. Il s'implique dans plusieurs activités parascolaires et sportives avec plusieurs membres de notre personnel.»

École élémentaire,  
Conseil Scolaire Catholique  
Providence

« Le personnel aime donner lui-même les cours d'éducation physique (plutôt que les cours de musique par, exemple). Cependant, je trouve que ces enseignants ne s'engagent pas de la même manière qu'un spécialiste en éducation physique (p. ex. en portant des vêtements de sport ou en courant, en sautant ou en jouant à la tague avec les élèves). »

École élémentaire,  
Waterloo Region DSB

« [Défis relativement à la santé :] uniquement une question d'horaire. À mon avis, les élèves devraient avoir de l'éducation physique tous les jours. »

École élémentaire,  
Toronto DSB

## Plus de spécialistes dans les écoles urbaines

Dans le sondage de cette année, les écoles élémentaires en milieu urbain sont plus susceptibles de compter des enseignants d'EPS que celles des zones rurales (voir la Figure 4.3). Dans l'ensemble, 39 % des écoles élémentaires en milieu rural ont un enseignant d'EPS, comparativement à 62 % des écoles de régions urbaines. Cet écart peut être partiellement attribué à la taille de l'école. Toutefois, une légère différence persiste même lorsque la taille de l'école est prise en compte.

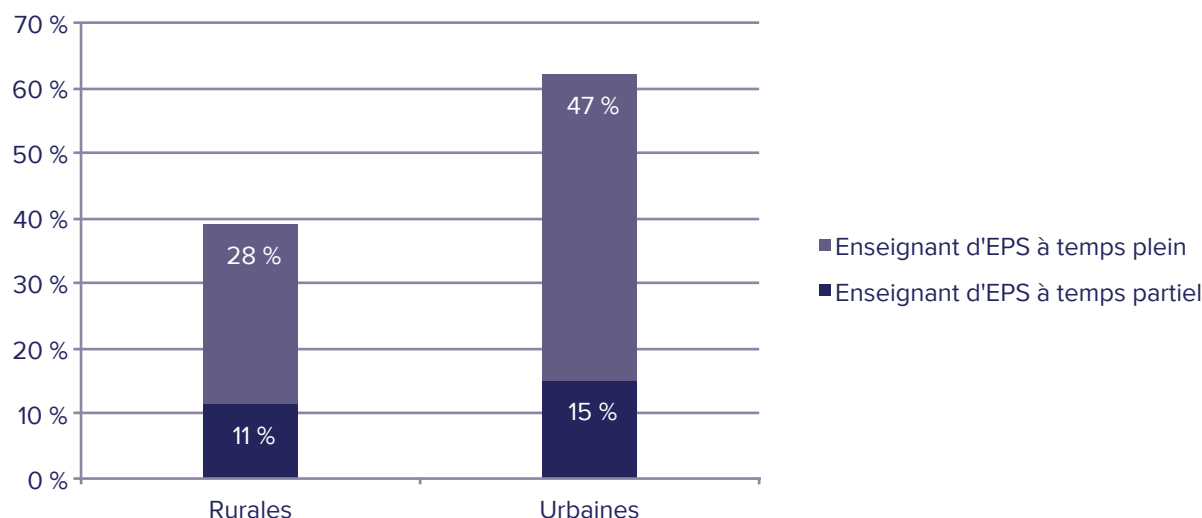
En plus d'avoir accès à plus d'enseignants, les régions urbaines sont plus susceptibles d'avoir des spécialistes en EPS ayant une formation avancée. Parmi les écoles des zones rurales comptant des enseignants d'EPS, 77 % ont une formation avancée, comparativement à 82 % dans écoles de milieux urbains.

## L'activité quotidienne est un défi

En 2014, le gouvernement de l'Ontario a annoncé qu'il travaillerait à intégrer 60 minutes d'activités physiques à l'horaire de classe des enfants (Cabinet de la Première ministre, 2014). En 2018 un sondage réalisé auprès de parents ontariens révélait que 99 % des répondants considéraient important que leurs enfants soient physiquement actifs pendant au moins 60 minutes chaque jour (Ophea, 2018).

Figure 4.2

Pourcentage d'écoles élémentaires comptant des enseignants d'éducation physique et santé



Cependant, les données de l'*Enquête canadienne sur les mesures de la santé* de 2009 à 2015 indiquent que seulement 7 % des enfants et des jeunes du Canada ont fait au moins 60 minutes d'activité physique modérée à vigoureuse au moins 6 jours sur 7 (Colley et coll., 2017). L'étude, qui utilisait des accéléromètres pour mesurer le mouvement, a également révélé que les garçons faisaient plus d'activité physique que les filles et que les enfants de 6 à 11 ans étaient plus actifs physiquement que les adolescents de 12 à 17 ans. Les niveaux d'activité physique sont restés relativement stables au fil du temps et n'ont pas beaucoup changé non plus malgré l'adoption de nouvelles initiatives.

En 2017, la vérificatrice générale a signalé que des progrès avaient été réalisés dans la mise en œuvre de l'exigence d'offrir 20 minutes d'activité physique quotidienne dans les écoles élémentaires, mais que les choses n'ont pas beaucoup progressé (sinon pas du tout) pour ce qui est de les faire augmenter à 60 minutes par jour (Vérificatrice générale, 2017).

Dans le sondage de cette année, de nombreuses directions ont indiqué que le fait de disposer d'un lieu et d'équipement adéquats pour les cours d'éducation physique était un défi de taille.

« Nous partageons un gymnase avec une autre école plus grande. Aucune classe n'a accès au gymnase tous les jours. C'est 2 ou 3 fois par semaine dans un cycle de 5 jours. Il est difficile (presque impossible) d'avoir accès au gymnase plus souvent, par exemple pour faire un entraînement à l'heure du dîner. »

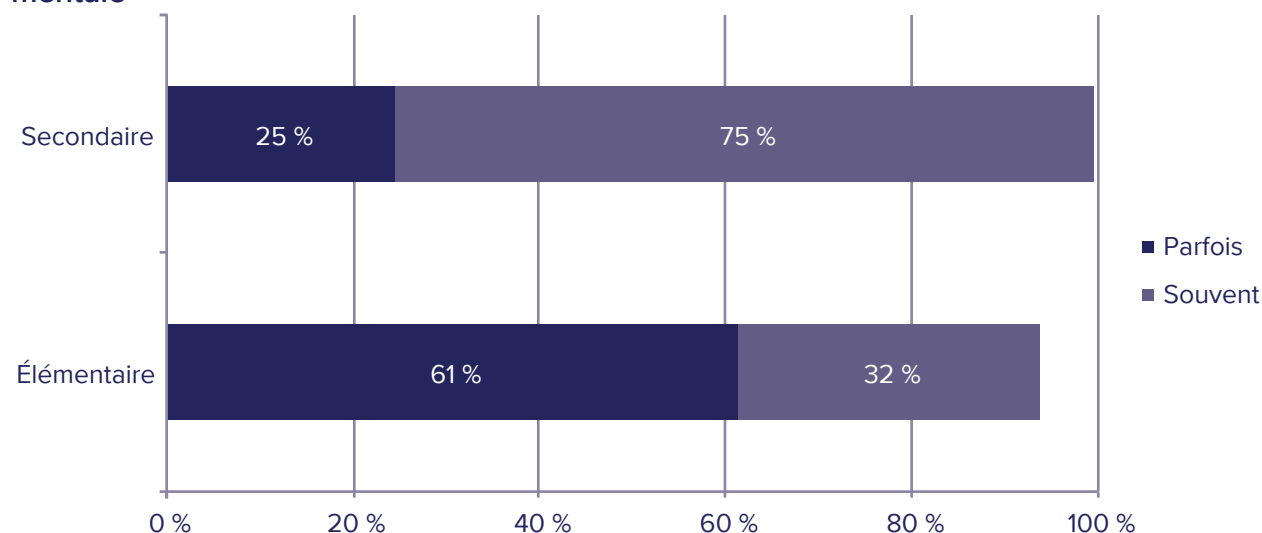
École élémentaire,  
Huron-Superior Catholic DSB

« [Défis relativement à la santé :] locaux. Un petit gymnase au sous-sol, un auditorium et pas assez de grands espaces dans l'école. »

École élémentaire,  
Toronto DSB

Figure 4.3

Pourcentage d'écoles déclarant être en contact avec des fournisseurs de services de santé mentale



« Nos plus grands défis sont d'aider les élèves et leur famille en ce qui concerne les problèmes de santé mentale. L'éducation a énormément changé et nous consacrons une grande partie de notre temps à offrir de l'aide pour des problèmes extérieurs à la classe ou à l'école. »

École élémentaire,  
Upper Canada DSB

« Les problèmes de santé mentale et de comportement sont en hausse et exigent beaucoup plus de temps et d'attention que par le passé. Il nous reste donc moins de temps pour travailler à l'amélioration du rendement scolaire. La bonne nouvelle, c'est qu'on nous a donné la possibilité de nous concentrer sur le bien-être dans le cadre du plan d'amélioration de notre école, avec les ressources pour le faire. Malheureusement, les besoins sont beaucoup plus grands que les ressources dont disposent les écoles. »

École élémentaire,  
Waterloo Region DSB

## Favoriser la santé mentale des élèves

La santé et l'éducation physique ne concernent pas que le sport et l'exercice. C'est aussi apprendre à s'occuper de la santé mentale, comprendre et gérer les risques, et reconnaître les signes de maladie mentale et à quel moment aller chercher de l'aide. Selon un récent sondage mené par Ophea et Environics, 90 % des parents ontariens sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » que la santé mentale doit être intégrée au programme d'EPS (Ophea, 2018).

Favoriser la santé mentale des élèves est un objectif primordial du ministère de l'Éducation. En 2009, la province a modifié la *Loi sur l'éducation* pour que la promotion du bien-être devienne une responsabilité de chaque conseil scolaire (Loi sur l'éducation, RRO, 1990), et la santé mentale et le bien-être sont des composantes essentielles de la Stratégie ontarienne pour le bien-être, adoptée en 2014 (Ontario, 2016d).

Cependant, il ressort clairement des préoccupations soulevées dans le sondage de cette année que le soutien et la promotion de la santé mentale et la garantie de ressources et d'aide adéquates pour les élèves aux prises avec une maladie mentale continuent de poser de sérieux problèmes.

People for Education - en collaboration avec des chercheurs et des enseignants - a cerné des compétences sanitaires et socioaffectives particulières qui contribuent à une approche globale du soutien à la santé mentale (Ferguson et Power, 2014; Shanker, 2014). Pour que ces compétences soient efficaces, il faut les intégrer aux politiques et aux curriculum de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, afin qu'elles soient au cœur de l'enseignement et reconnues comme un résultat précieux de l'apprentissage plutôt qu'un complément ou un sous-produit du rendement scolaire.

La plupart des écoles de l'Ontario dirigent les élèves et leurs familles vers des fournisseurs de soins de santé mentale à l'extérieur du réseau scolaire. En 2018, 94 % des écoles élémentaires et 100 % des écoles secondaires déclarent avoir des liens ou travailler avec des fournisseurs de soins de santé mentale (voir la Figure 4.3).

Bien que la grande majorité des écoles disent collaborer avec des organismes de santé mentale, l'accès aux services d'aide demeure parfois difficile. En 2017, 47 % des écoles élémentaires ont déclaré ne pas avoir accès à des travailleurs auprès des jeunes, 15 % n'avaient pas accès à des travailleurs sociaux et 13 % n'avaient pas accès à des psychologues. Cette année, de nombreuses directions d'école ont ajouté comme commentaire la difficulté d'aider les élèves aux prises avec une maladie mentale.



## Recommandations

La santé mentale et physique des élèves a un impact à la fois sur leur éducation et sur leur réussite à long terme. Il est essentiel de reconnaître - par des politiques, des programmes-cadres, des ressources et du soutien professionnel - que favoriser la santé des élèves est l'une des « bases » de l'éducation. Il est aussi crucial d'encourager les stratégies de promotion de la santé mentale et de prévention des maladies mentales plutôt que de se limiter à réagir aux problèmes et à offrir du soutien. Nous permettrons ainsi aux élèves de :

- développer des compétences socioaffectives et sanitaires essentielles
- faire des choix santé
- reconnaître les signes qu'ils ont besoin d'aide
- développer pour la vie des habitudes et des comportements bénéfiques pour leur santé

People for Education recommande que la province :

- Travaille avec un éventail d'intervenants pour créer des espaces et des milieux d'apprentissage qui optimisent le bien-être des élèves et l'apprentissage socioaffectif.
- Intègre les compétences socioaffectives et sanitaires dans l'ensemble du curriculum et fournisse les ressources et le perfectionnement nécessaires pour que le personnel puisse répondre à ses besoins et à ceux de ses élèves.

## En 2018 :

- 74 % des écoles élémentaires et 84 % des écoles secondaires offrent au moins une activité d'éducation autochtone, comparativement à 34 % et 61 % respectivement en 2014.
- 59 % des écoles élémentaires et 71 % des écoles secondaires déclarent offrir du perfectionnement professionnel aux enseignants sur les questions culturelles autochtones.
- 21 % des écoles élémentaires et 46 % des écoles secondaires comptent parmi leur personnel au moins une personne qui s'identifie comme Autochtone.
- 87 % des écoles élémentaires comptant un membre du personnel autochtone offrent au moins une activité d'éducation autochtone, comparativement à 67 % des écoles où aucun membre du personnel n'est autochtone.

« Le tiers de nos élèves et de nos familles s'identifient comme Autochtones et sont très ouverts à contribuer à notre travail et à le commenter. Nous avons également un leadership très fort au sein de notre personnel en matière de bien-être et d'appartenance des élèves. »

École élémentaire,  
Algonquin and Lakeshore DSB

# Éducation autochtone

Cela fait dix ans que l'Ontario a publié son *Cadre d'élaboration des politiques en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. La stratégie prévoyait d'améliorer le rendement des élèves autochtones, de résorber l'écart de rendement entre les élèves autochtones et non autochtones et de sensibiliser *tous* les élèves aux cultures, aux expériences et aux perspectives autochtones.

Dix ans plus tard, les données de People for Education montrent des gains considérables sur le dernier de ces objectifs. Cependant, la grande difficulté demeure d'améliorer de manière significative le rendement des élèves autochtones (Ontario, 2018b).

## Sensibiliser tous les jeunes aux cultures et aux expériences autochtones

Le pourcentage d'écoles qui déclarent offrir des activités d'éducation autochtones a considérablement augmenté. Cette augmentation témoigne d'une sensibilisation accrue de la société, d'initiatives délibérées en matière de politique et d'une augmentation substantielle de la subvention renommée « Subvention pour l'éducation autochtone » (qui est passée de 54 millions à 66,3 millions de dollars au cours des dix dernières années). C'est également le reflet de certains des objectifs énoncés dans *Cheminer ensemble* (Gouvernement de l'Ontario, 2016), la réponse du gouvernement provincial à l'Appel à l'action de la Commission vérité et réconciliation de 2015 (CVR; CVR, 2015).

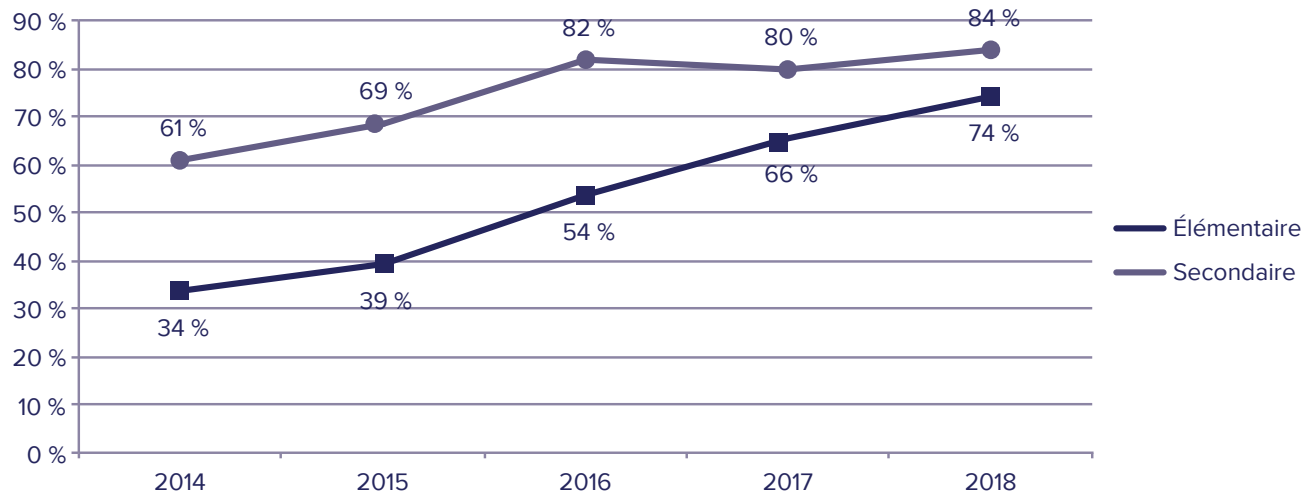
Cette année, 74 % des écoles élémentaires et 84 % des écoles secondaires ont déclaré offrir au moins une activité d'éducation autochtone (perfectionnement professionnel, soutien culturel, conférences, consultation communautaire, cérémonies, cours d'études autochtones ou programmes de langues autochtones). Il s'agit d'une augmentation substantielle par rapport à 2014, où seulement 34 % des écoles élémentaires et 61 % des écoles secondaires offraient de telles activités (voir la Figure 5.1).

Dans leurs réponses au sondage, les directions décrivent un large éventail d'initiatives dans leurs écoles : reconnaissance de la culture autochtone dans toute l'école; jardins médicinaux ou canots construits par des élèves et des Aînés; activités pour la Semaine de reconnaissance des traités ou la Journée du chandail orange (pour commémorer l'histoire des pensionnats autochtones); assemblées; excursions; reconnaissances de terres; hymnes nationaux autochtones.

Certaines écoles signalent une forte intégration au programme-cadre, notamment un cours entier d'arts visuels de 9<sup>e</sup> année enseignés par des thèmes autochtones, un soutien pédagogique pour tout le personnel formé par un enseignant-bibliothécaire et un engagement à offrir des activités d'art et de littérature autochtones dans toutes les classes.

Figure 5.1

### Pourcentage d'écoles offrant des activités d'éducation autochtone



## Soutenir le perfectionnement du personnel enseignant

Dans ses appels à l'action, la CVR a expressément demandé des mesures pour aider le personnel enseignant à apprendre comment enseigner le contenu autochtone. L'un des changements les plus importants intervenus récemment dans le système scolaire est la révision du curriculum dans toutes les matières et à toutes les années scolaires. Cette révision, réalisée en collaboration avec des partenaires autochtones, vient « soutenir les apprentissages obligatoires sur les répercussions du colonialisme et les droits et responsabilités de la population canadienne en ce qui concerne la compréhension de l'histoire commune et l'établissement d'un avenir collectif dans un esprit de réconciliation » (Ontario, 2018b, p. 13).

Dans le sondage de cette année, 59 % des écoles élémentaires et 71 % des écoles secondaires ont répondu que leur personnel enseignant avait reçu du perfectionnement professionnel sur les enjeux culturels autochtones, comparativement 34 % à l'élémentaire et au secondaire en 2013 (voir la Figure 5.2). Comme l'exigence de contenu autochtone dans la formation des enseignants est assez récente (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2013), le perfectionnement continu est le moyen le plus efficace de faire en sorte que tous les enseignants acquièrent les connaissances et la confiance nécessaires pour enseigner dans ce domaine (p. ex. Craven, Yeung et Han, 2014; Nardozi et Mashford-Pringle, 2014).

« Nous savons que certains de nos élèves se sont identifiés comme Autochtones dans notre dernier sondage, mais ils ne nous en ont pas informés. »

École élémentaire,  
York Region DSB

« J'aimerais que le conseil impose la formation en éducation autochtone et offre des ateliers comme il le fait pour la numératie et la littératie, ou pour We Rise Together, cette campagne de soutien envers les jeunes hommes noirs au secondaire. La formation en études autochtones n'est pas encore obligatoire; je crois que le conseil devait l'exiger. »

École élémentaire,  
Peel DSB

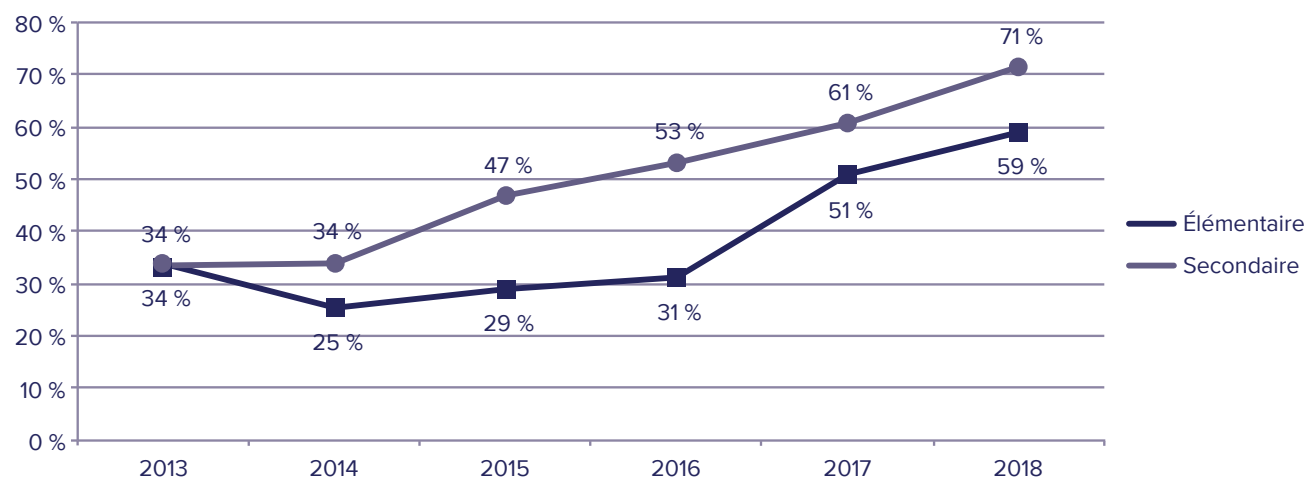
Le perfectionnement est important, car, pour reprendre les mots d'un directeur, « il y a peu de ressources pour le personnel qui doit encore se familiariser lui-même avec les luttes autochtones »<sup>4</sup>. Le perfectionnement peut également aider les enseignants à comprendre pourquoi l'éducation autochtone est importante pour tous les élèves, car un nombre important de directions fait encore des commentaires sur l'intérêt limité pour ce contenu, voire une résistance à en faire une priorité dans leurs écoles.

## Apprendre des Autochtones des écoles de l'Ontario

L'une des principales mesures des résultats prévues dans le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit* est une « augmentation notable du personnel des Premières nations, Métis et Inuit, enseignant et non enseignant, dans les conseils scolaires de l'Ontario » (Ontario, 2007b, p. 11). La province n'exige toutefois pas que les conseils recueillent les données nécessaires pour évaluer les progrès réalisés dans le cadre de cette mesure (Ontario, 2018b, p. 56).

Figure 5.2

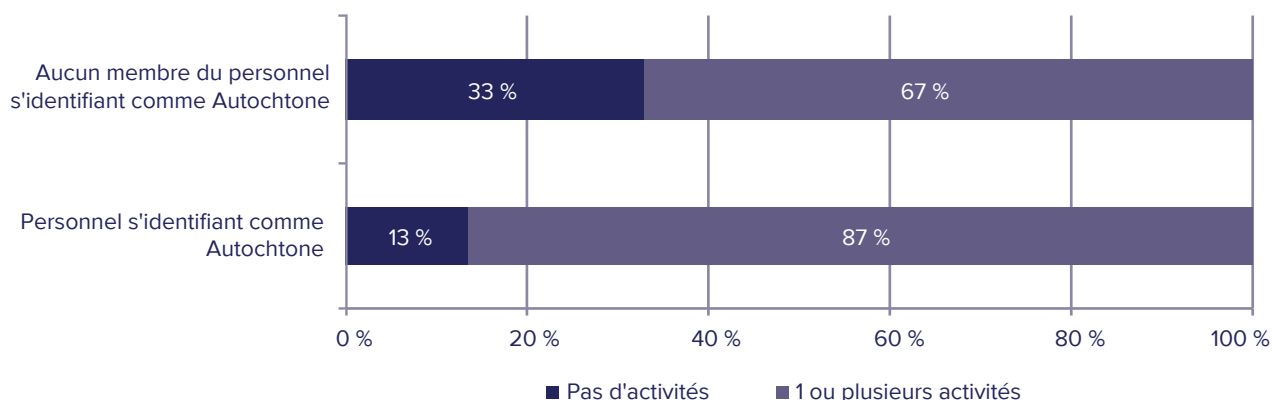
Pourcentage d'écoles offrant du perfectionnement professionnel sur les questions culturelles autochtones



4. Commentaire d'une école élémentaire du Kawartha Pine Ridge DSB

Figure 5.3

### Répercussions de la présence d'un membre du personnel s'identifiant comme Autochtone sur les activités d'éducation autochtone



Cette année, pour la première fois, People for Education a demandé aux écoles si des membres de leur personnel s'identifiaient comme Autochtones :

- 21 % des écoles élémentaires déclarent compter parmi leur personnel au moins une personne qui s'identifie comme Autochtone.
- 40 % des écoles élémentaires du Nord de l'Ontario comptent un membre du personnel autochtone, comparativement à seulement 14 % des écoles de la région du Grand Toronto.
- 46 % des écoles secondaires - qui comptent généralement un plus grand nombre d'enseignants et devraient donc être plus diversifiées - déclarent compter un membre de leur personnel qui s'identifie comme Autochtone.

Les résultats du sondage montrent clairement que le fait d'avoir du personnel autochtone a une incidence sur le nombre d'activités d'éducation autochtone offertes dans les écoles (voir la Figure 5.3). Cependant, il est important de reconnaître qu'être le seul ou l'un des rares enseignants autochtones dans un milieu scolaire peut exercer des pressions supplémentaires sur ces personnes, qui risquent alors d'avoir d'autres obstacles à surmonter, dont le racisme et l'oppression (Kholi et Pizzaro, 2016).

Des partenariats efficaces avec les organismes autochtones locaux peuvent également jouer un rôle essentiel. Ces types de partenariats comprennent par exemple le partage de ressources ou de locaux, la planification conjointe ou l'appui aux élèves.

« Nous sommes dans un milieu très peu diversifié, il est donc difficile de convaincre les enseignants de la nécessité de l'éducation autochtone. Les exigences sont si nombreuses... les enseignants doivent être passionnés par cet enjeu pour s'y investir vraiment. »

École élémentaire,  
Waterloo Region DSB

En 2018 :

- 3 % des écoles élémentaires indiquent qu'elles travaillent ou sont « souvent » en contact avec des organismes autochtones, comparativement à 14 % des écoles secondaires.
- 53 % des écoles élémentaires et 65 % des écoles secondaires indiquent qu'elles travaillent ou sont « parfois » en contact avec des organismes autochtones.
- 90 % des écoles élémentaires et 79 % des écoles secondaires indiquent que les organismes autochtones sont « assez » ou « très » accessibles.

« En ce moment, nous concentrons la formation de la personnalité en milieu scolaire sur les sept enseignements ancestraux. Mais nous n'avons pas d'Autochtone parmi les membres de notre personnel, ce qui représente un défi, car nous tenons à présenter ces enseignements avec authenticité. »

École élémentaire,  
Limestone DSB

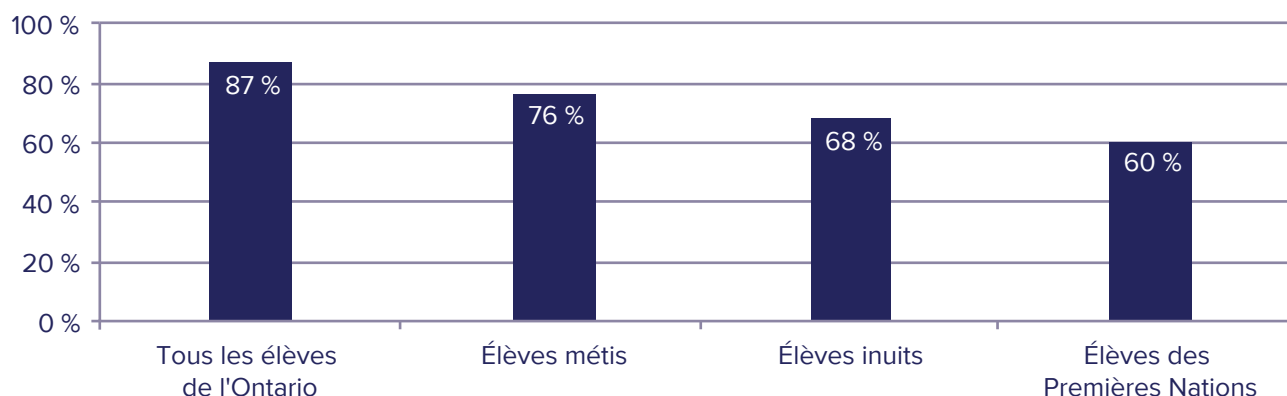
## Langues et études autochtones

Les données provinciales montrent une augmentation considérable du nombre d'élèves inscrits à des programmes de langues autochtones - de 4302 élèves en 2006-2007 à 7795 en 2015-2016. Au cours de la même période, le nombre d'élèves inscrits en études autochtones<sup>5</sup> a grimpé en flèche, passant de 1134 inscriptions à 22 195 (Ontario, 2018b, p. 27). Ces cours sont maintenant offerts dans 56 % des écoles secondaires de la province.

Le financement des programmes de langues ou d'études autochtones est basé sur une moyenne de 12 élèves par classe, ce qui permet d'assurer le maintien de ces cours malgré un faible nombre d'inscriptions. Il est accordé selon la demande et, dans le cas des études autochtones, le financement est passé de 1,4 million de dollars en 2007-2008 (Ontario, 2007a, p. 45) à 33,5 millions de dollars (prévision) pour 2018-2019 (Ontario, 2018a, p. 54).

Figure 5.4

### Taux d'obtention du diplôme après cinq ans d'études secondaires



5. Depuis la publication du sondage, le nom anglais du cours « Native Studies » a été remplacé par « Indigenous Studies » (il n'y a pas eu de changement en français).

## Il est temps d'adopter une stratégie élargie de mesure du rendement

Il y a dix ans, la province s'était engagée à réduire l'écart de rendement entre les élèves autochtones et non autochtones en 2016. Malheureusement, l'écart persiste, et l'amélioration des résultats en littératie et en numératie a été marginale.

Cette année, pour la première fois, la province a publié ses taux d'obtention du diplôme : parmi les élèves qui ont entamé leurs études secondaires en 2011-2012, le taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones était inférieur de 27 points à la moyenne ontarienne (Ontario, 2018b, p. 70); voir la Figure 5.4).

En 2018, le ministère de l'Éducation s'est engagé à renouveler son cadre d'élaboration des politiques en éducation autochtone (Ontario, 2018b, p. 79) afin d'y élargir la base de partenariats et de mesures pour les écoles de la province.

### Recommandations

De nombreux organismes autochtones réclament une définition plus large et des mesures différentes du rendement scolaire, pour une vision plus globale de l'éducation (p. ex. Toulouse, 2016). Afin de réduire l'écart entre les élèves autochtones et non autochtones pour ce qui est du rendement scolaire en général, il faut offrir aux élèves autochtones, à leurs familles et à leurs communautés des mesures d'aide adéquates et adaptées sur le plan culturel, et revoir complètement la définition de « réussite » pour y inclure des éléments qui vont bien au-delà d'un excellent rendement scolaire.

En 2014, le ministère de l'Éducation s'est engagé à collaborer avec des partenaires des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi qu'avec des intervenants clés du milieu de l'éducation pour « étudier et déterminer d'autres indicateurs du rendement des élèves, de leur bien-être et de leur estime de soi ».

People for Education recommande que la province :

- Définisse, conformément à son engagement de 2014, un nouvel ensemble d'indicateurs pertinents de réussite des élèves qui soient plus cohérents avec les intérêts, les besoins et la motivation des communautés autochtones, et essentiels à la réussite de tous les élèves, à l'école et dans la vie.
- Continue d'aider le Secrétariat de l'équité en matière d'éducation à recueillir des données sur le personnel et les élèves s'identifiant comme Autochtones dans les conseils scolaires de la province (Ontario, 2017e).

## En 2018 :

- 46 % des écoles élémentaires déclarent avoir un enseignant spécialiste en musique à temps plein ou à temps partiel, comparativement à 41 % l'an dernier.
- 98 % des écoles secondaires offrent un cours d'arts visuels en 11<sup>e</sup>/12<sup>e</sup> année; 92 % offrent un cours de musique avancé; 86 % offrent un cours de théâtre avancé; et 32 % offrent un cours de danse avancé.
- Les écoles élémentaires comptant une proportion élevée de parents détenant un diplôme universitaire sont deux fois plus susceptibles d'avoir un enseignant spécialiste en musique que les écoles comptant une faible proportion de parents diplômés d'une université.
- Le budget des écoles pour les arts varie de moins de 500 \$ à 100 000 \$.

# Éducation artistique

Il est difficile de sous-estimer les avantages découlant de l'éducation artistique. Des recherches approfondies sur les retombées de l'éducation artistique montrent qu'elles soutiennent le développement des élèves dans des domaines allant du raisonnement spatial amélioré (Hetland et Winner, 2001) à une motivation accrue pour l'apprentissage (Deasy, 2002). Mais surtout, l'éducation artistique peut améliorer la créativité et le développement social des élèves (Hunter, 2005). Ces deux qualités font partie des *Compétences du 21<sup>e</sup> siècle* du ministère de l'Éducation (Gouvernement de l'Ontario, 2015) et constituent deux des cinq domaines d'apprentissage clés identifiés dans l'initiative *Mesurer ce qui compte* de People for Education (Shanker, 2014; Upitis, 2014; People for Education, 2018a).

Malgré l'importance largement reconnue de l'éducation artistique, l'accès équitable aux programmes et aux ressources artistiques constitue un défi permanent en Ontario. Alors que certaines écoles offrent de nombreuses activités artistiques parascolaires, les élèves de petites écoles, d'écoles rurales et d'écoles à niveau élevé de pauvreté ou à faible niveau de scolarité des parents sont moins susceptibles d'avoir accès à des activités éducatives en arts.

## Financement des arts et budgets scolaires

Jusqu'à tout récemment, aucun financement provincial n'était réservé aux arts; il appartenait aux conseils scolaires de déterminer comment financer l'éducation artistique. Dans certains cas, les conseils affectent des fonds à des initiatives artistiques ou à des priorités pédagogiques spécifiques. Par exemple, certains conseils scolaires offrent des cours de musique instrumentale à tous les élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année et accorderont donc du financement aux écoles pour les instruments. D'autres conseils accordent un budget d'enseignement basé sur le nombre de spécialistes en musique en équivalent temps plein (ETP) dans chaque école.

Outre le financement du conseil, les écoles peuvent organiser des activités de financement pour des activités comme les excursions artistiques, les visites d'artistes ou l'achat d'instruments de musique. L'argent recueilli par l'école combiné aux fonds accordés par le conseil constituent le budget annuel d'une école pour les arts.

En 2018, nous avons sondé les écoles élémentaires et secondaires sur leur budget réservé aux arts. Dans les écoles élémentaires, ces budgets vont de moins de 500 \$ à 20 000 \$ (voir la Figure 6.1). Au niveau secondaire, les budgets consacrés aux arts peuvent atteindre 100 000 \$ (voir la Figure 6.2).



Figure 6.1

Pourcentage d'écoles élémentaires dont le budget pour les arts est...

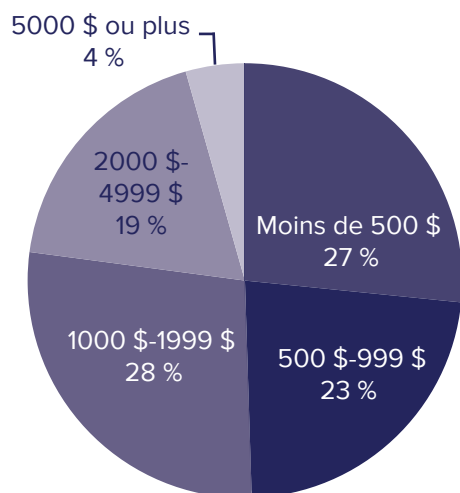
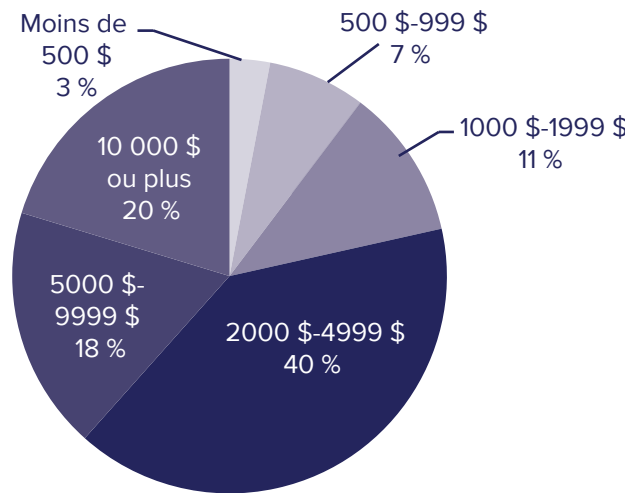


Figure 6.2

Pourcentage d'écoles secondaires dont le budget pour les arts est...



## Budget réservé aux arts : la taille compte

Les données de notre sondage et les commentaires des directions illustrent l'impact des budgets scolaires sur l'accès aux ressources et aux activités pédagogiques en arts. Un directeur a raconté que de nombreux instruments défectueux devaient attendre la présentation de la révision budgétaire en fin d'année avant d'être réparés, et qu'il n'était même pas possible de tout faire réparer faute d'argent<sup>6</sup>. Un autre a indiqué qu'il était très difficile d'assumer le coût d'entretien et de remplacement<sup>7</sup> de tous les instruments.

Pour comprendre l'impact des budgets consacrés aux arts sur la participation des élèves à des activités d'enrichissement artistique, nous avons examiné la différence entre les écoles élémentaires ayant les budgets les plus élevés (plus de 5000 \$) et les plus faibles (moins de 500 \$). La Figure 6.3 montre que la taille du budget consacré aux arts d'une école a un impact significatif sur les possibilités d'apprentissage des élèves de l'élémentaire.

Dans les écoles élémentaires, le budget consacré aux arts semble également lié à la disponibilité des locaux nécessaires aux programmes artistiques. Les écoles élémentaires ayant un budget de 5000 \$ ou plus en arts disposent en moyenne de trois fois plus de types de locaux spécialisés que celles dont le budget pour les arts est inférieur à 500 \$.

6. Ce commentaire provient d'une école secondaire du Dufferin-Peel Catholic DSB

7. Ce commentaire provient d'une école élémentaire du Lakehead DSB

« [Défis relativement à l'éducation artistique :] Manque de budget pour acheter des instruments de musique. »

École élémentaire,  
Conseil scolaire de district  
catholique de l'Est ontarien

« Une grande partie de nos activités artistiques sont financées par le conseil d'école, qui a priorisé les arts dans notre école. »

École élémentaire,  
Toronto DSB

Les écoles secondaires ayant un budget de 2000 \$ ou plus consacré aux arts sont plus susceptibles d'offrir des activités artistiques que celles ayant des budgets inférieurs à 2000 \$. Les écoles secondaires ayant un budget de 2000 \$ ou plus sont :

- 11 % plus susceptibles de se produire sur scène ou d'exposer une œuvre;
- 15 % plus susceptibles d'assister à un spectacle;
- 33 % plus susceptibles d'apprendre à jouer d'un instrument pendant les heures de classe;
- 47 % plus susceptibles de participer à une chorale, une fanfare ou un orchestre;
- 63 % plus susceptibles de travailler avec un artiste ou autre professionnel de l'extérieur de l'école;

## Les répercussions des activités de financement

Le lien est évident entre le montant des collectes de fonds et la taille des budgets consacrés aux arts. Au niveau secondaire, les écoles qui déclarent organiser des activités de financement pour les arts sont 22 % plus susceptibles de présenter un budget de 5000 \$ ou plus pour les arts. À l'élémentaire, cet effet est encore plus prononcé. Les écoles qui disent organiser des activités de financement pour les arts sont deux fois plus susceptibles que les autres de présenter un budget de 5000 \$ ou plus pour les arts.

Si l'on compare le dixième supérieur (10 %) de l'échantillon d'écoles élémentaires qui ont recueilli des fonds et le dixième inférieur, l'écart se creuse davantage, qu'elles aient ou non déclaré avoir recueilli des fonds pour les arts. Les écoles qui ont récolté le plus de fonds sont presque trois fois plus susceptibles d'avoir un budget de 5000 \$ ou plus.

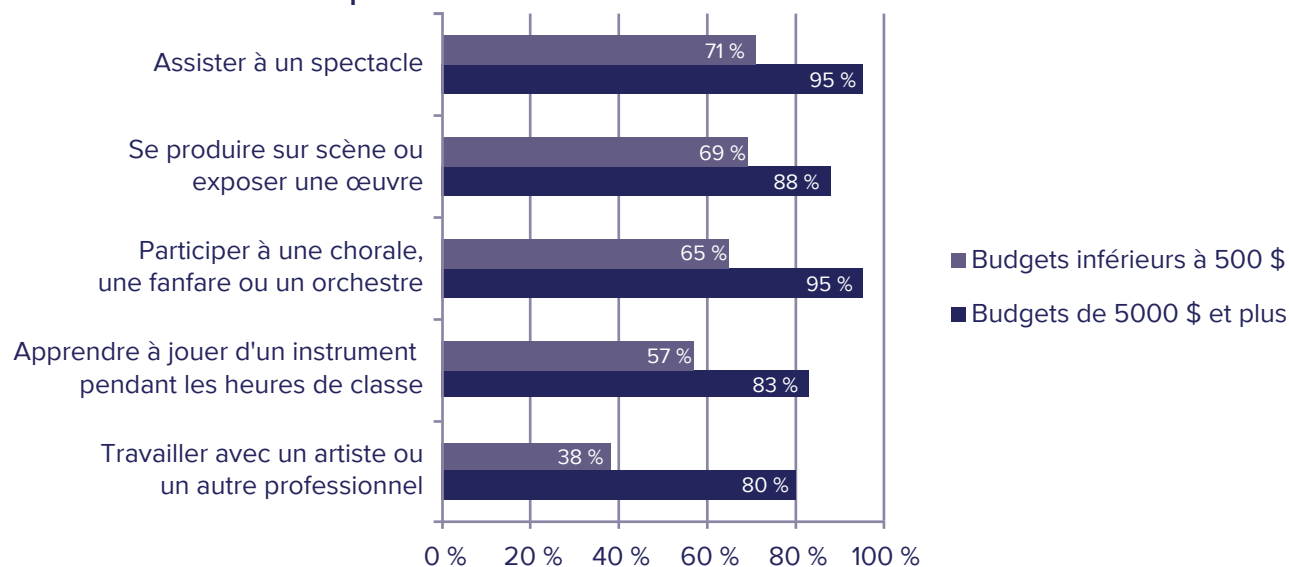
## Les effets des facteurs démographiques

Cette année, nous avons utilisé des données de Statistique Canada et du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour examiner la relation entre les antécédents familiaux des élèves et une gamme de ressources et de programmes dans les écoles. Nous avons comparé le quart supérieur et le quart inférieur de notre échantillon d'écoles élémentaires dans deux domaines : la proportion de familles visées par la mesure de faible revenu et la proportion d'élèves dont au moins un parent détient un diplôme universitaire. À des fins de comparaison, nous parlerons d'écoles à niveau de pauvreté ou de scolarité *élevé* ou *faible*.

Les *écoles à faible niveau de pauvreté* sont plus susceptibles de recueillir plus d'argent par école, plus d'argent par élève et plus d'argent spécifiquement pour les arts que les *écoles à niveau de pauvreté élevé*. Les *écoles à niveau de scolarité élevé* sont 10 fois plus susceptibles d'avoir un budget de 5000 \$ ou plus que les *écoles à faible niveau de scolarité*.

Figure 6.3

### Impact des budgets consacrés aux arts sur l'accès des élèves à des activités d'enrichissement artistique



## Enseignants spécialistes en arts

Le programme-cadre d'éducation artistique de l'Ontario couvre tout : art dramatique, arts visuels, musique et danse. Il est très détaillé et peut constituer un défi pour les enseignants en classe, en particulier dans les écoles élémentaires, s'ils n'ont pas de formation supplémentaire.

Dans le sondage de cette année, de nombreuses directions d'école ont commenté que leur école avait du mal à livrer le programme d'éducation artistique en raison du manque de spécialistes; les résultats du sondage corroborent cette préoccupation. En 2018, seulement 46 % des écoles élémentaires déclarent avoir un spécialiste en musique à temps plein ou à temps partiel. Bien que ce soit une amélioration par rapport à 41 % des écoles ayant déclaré avoir un spécialiste en musique l'année dernière, c'est tout de même bien inférieur aux 58 % d'écoles qui avaient un professeur de musique il y a 20 ans. Parmi les écoles élémentaires ayant une 7<sup>e</sup> et une 8<sup>e</sup> année, seulement 16 % déclarent avoir un spécialiste en arts visuels et 8 %, un spécialiste en art dramatique.

« Chaque enseignant ou enseignante doit intégrer les arts à son leur enseignement en classe, souvent sans avoir de formation spécialisée; ces matières ne reçoivent donc pas toujours l'attention nécessaire. »

École élémentaire,  
Sudbury Catholic DSB

## Accès à des spécialistes – l'impact de la taille de l'école

Les conseils scolaires doivent fournir aux enseignants du temps de préparation; dans les écoles élémentaires, ce temps de préparation est généralement couvert par des enseignants spécialistes. Les écoles comptant plus d'élèves comptent plus d'enseignants, ce qui génère plus de temps de préparation. Par conséquent, les grandes écoles peuvent embaucher plus de spécialistes pour couvrir ces heures de préparation.

Dans le sondage de cette année, les écoles élémentaires ayant un professeur de musique à temps plein comptent en moyenne 59 % plus d'élèves que celles qui n'ont pas de spécialiste.

Les résultats du sondage de cette année illustrent l'impact du financement des heures de préparation sur l'accès aux enseignants spécialistes. Comme le financement du temps de préparation a augmenté de 2016-2017 à 2017-2018 (Ontario, 2016b; Ontario, 2017a), le pourcentage global d'écoles élémentaires déclarant avoir un professeur de musique a augmenté, passant de 41 % en 2017 à 46 % en 2018.

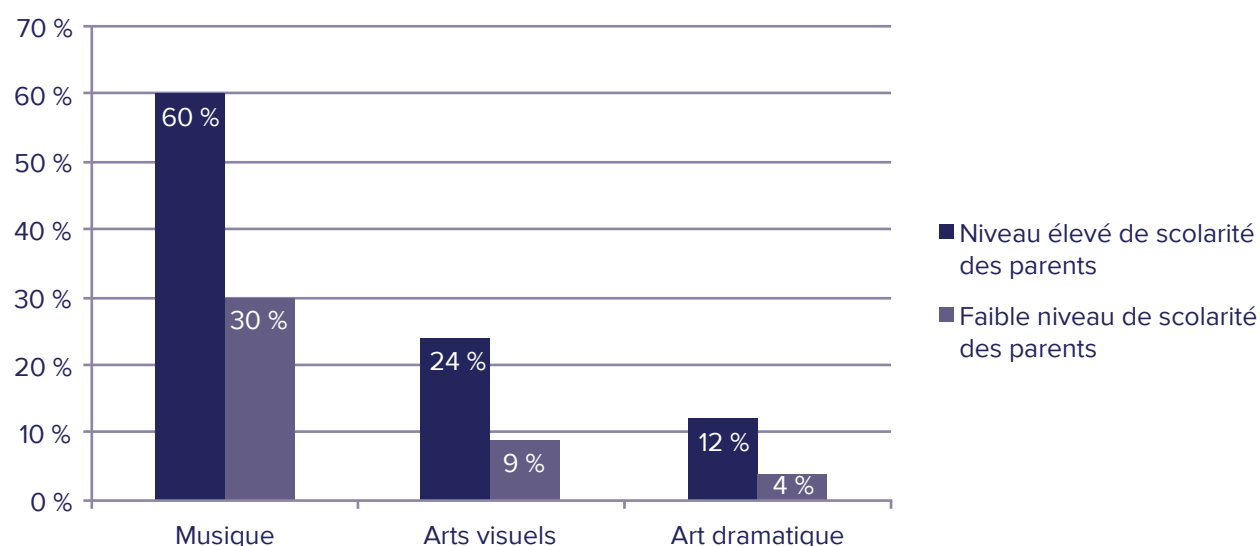
## L'accès aux enseignants spécialistes – les effets du niveau de scolarité des parents

Le sondage de cette année révèle que les écoles élémentaires dont les parents ont un niveau de scolarité élevé sont deux fois plus susceptibles d'avoir un professeur de musique (60 % des écoles à *niveau élevé de scolarité* et 30 % des écoles à *faible niveau de scolarité*) et trois fois plus susceptibles d'avoir un professeur de musique à temps plein que celles qui ont un *faible niveau de scolarité*. Ces différences sont valables même une fois la région (rurale ou urbaine) et la taille de l'école prises en compte.

Cette constatation ne s'applique pas qu'à la musique. Les écoles ayant une 7<sup>e</sup> et une 8<sup>e</sup> année à *niveau élevé de scolarité* sont deux fois et demie plus susceptibles de compter un enseignant en arts visuels que les écoles à *faible niveau de scolarité*, et trois fois plus susceptibles d'avoir un spécialiste en art dramatique (voir la Figure 6.4).

Figure 6.4

### Niveau de scolarité des parents et accès aux arts à l'école



## Y a-t-il de la place pour les arts dans les écoles?

L'apprentissage de la musique, de l'art dramatique, de la danse et des arts visuels nécessite des locaux - pour les instruments et les fournitures, pour travailler avec différents médias d'arts visuels et pour bouger. Dans leurs commentaires, les répondants au sondage mentionnent souvent le manque de locaux spécialisés comme obstacle à la programmation artistique. De nombreuses directions d'école indiquent qu'elles n'ont pas les locaux nécessaires, car leur école est « à pleine capacité »; un des directeurs a même écrit que son école n'avait « pratiquement pas d'espace de rangement, et encore moins de locaux supplémentaires pour des activités d'apprentissage qui devraient se faire à l'extérieur d'une classe ordinaire<sup>8</sup>».

Dans le sondage de cette année, 43 % des écoles élémentaires ont déclaré ne pas disposer de classes spécialisées pour les arts (voir la Figure 6.5).

En 2018 :

- 55 % des écoles ont un local dédié à la musique;
- 17 % des écoles ont un local dédié aux arts visuels;
- 14 % des écoles ont un local dédié à l'art dramatique;
- 13 % des écoles ont un local dédié à la danse.

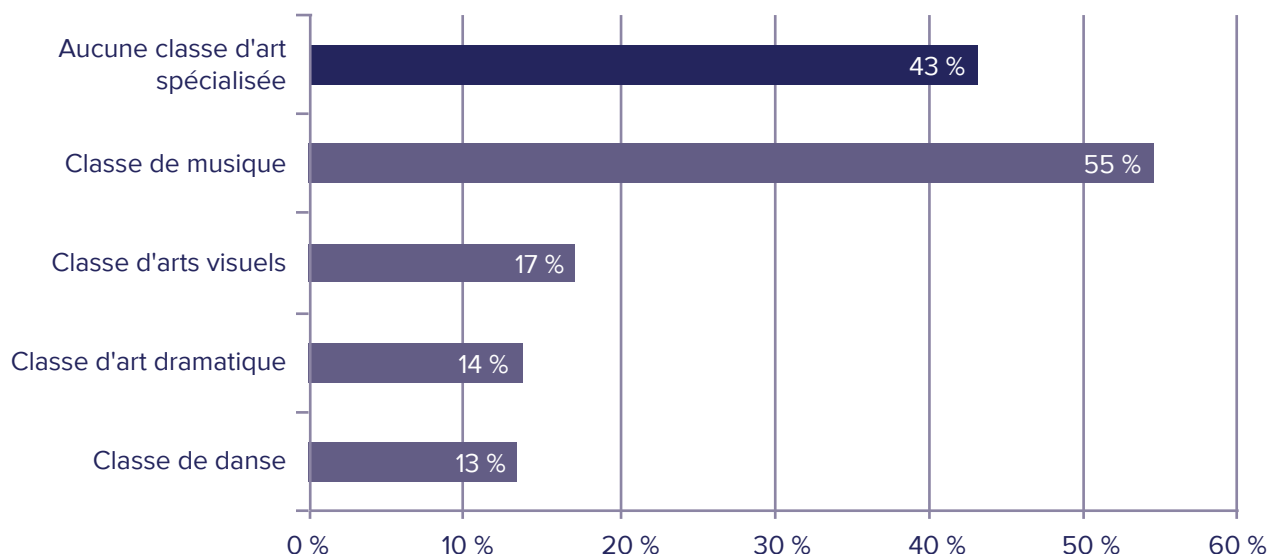
Pratiquement toutes les écoles secondaires (98 %) ont au moins un local destiné à l'enseignement des arts, et 83 % comptent trois locaux spécialisés ou plus. Les locaux d'arts visuels sont les plus courants : 96 % des écoles secondaires en ont un. Les grandes écoles sont plus susceptibles d'avoir plusieurs types de locaux spécialisés.

« Le local sera perdu l'an prochain car le conseil scolaire offre le local pour offrir une garderie à l'école. »

École élémentaire,  
Conseil des écoles catholique  
du Centre-Est

Figure 6.5

Pourcentage d'écoles élémentaires comptant une classe dédiée à l'éducation artistique



8. Ce commentaire provient d'une école secondaire du Dufferin-Peel Catholic DSB.

« Notre école est une petite école de campagne de 8 salles de classe seulement. Notre allocation en personnel enseignant ne nous permet pas d'avoir de spécialistes. »

École élémentaire,  
Lambton Kent DSB

## Le fossé urbain-rural

Les écoles des régions rurales ont plus d'obstacles à surmonter que leurs homologues urbaines en matière d'éducation artistique. Selon les résultats de notre sondage, les écoles élémentaires urbaines sont trois fois plus susceptibles que les écoles rurales d'avoir un budget de 5000 \$ ou plus.

Les écoles rurales sont également moins susceptibles d'avoir des enseignants spécialistes en art dramatique, en arts visuels et en musique (voir la Figure 6.6)<sup>9</sup>. Les qualifications de ces enseignants révèlent d'autres disparités :

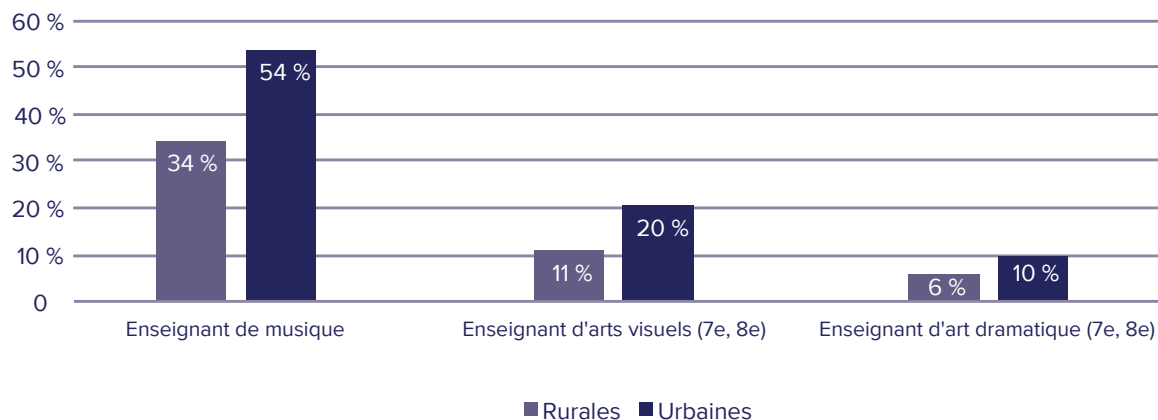
- 77 % des écoles élémentaires rurales ont des enseignants de musique ayant une qualification avancée, comparativement à 85 % dans les écoles élémentaires urbaines.
- 17 % des écoles élémentaires rurales ont des enseignants d'art dramatique ayant une qualification avancée, comparativement à 52 % dans les écoles élémentaires urbaines.

Ces statistiques se reflètent dans les commentaires du sondage, dont ceux d'une direction d'école pour qui « le recrutement d'enseignants qualifiés pour venir dans [sa] petite communauté rurale<sup>10</sup> » est un défi.

Alors que 37 % des écoles élémentaires en milieu urbain déclarent ne pas avoir de local dédié aux arts, ce chiffre s'élève à 53 % en région rurale. Ce modèle est valide même si l'on tient compte de l'impact de la taille de l'école; l'écart n'est toutefois pas aussi prononcé dans les écoles de taille similaire.

Figure 6.6

Pourcentage d'écoles élémentaires comptant un enseignant spécialiste en art, par région



9. Les enseignants d'arts visuels et d'art dramatique sont uniquement calculés dans les écoles élémentaires qui accueillent des élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année.

10. Ce commentaire provient d'une école secondaire du Keewatin-Patricia DSB

## L'équité et les arts

Le coût des activités et des programmes artistiques en dehors des heures de classe les rend inaccessibles à de nombreuses familles. Cette année, les données de questionnaires auxquels des élèves ont répondu dans le cadre des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) montrent que 43 % des élèves de 3<sup>e</sup> et 39 % des élèves de 6<sup>e</sup> année participent à des activités d'arts visuel, de musique ou d'art dramatique au moins une fois par semaine quand ils ne sont pas à l'école.

Il y a toutefois un lien entre le budget consacré aux arts dans les écoles et le fruit des activités de financement, et la participation des élèves aux programmes artistiques. Dans les écoles où un plus faible budget est consacré aux arts (qui sont aussi plus susceptibles de compter plus d'élèves de familles à revenu modeste), les élèves sont beaucoup plus susceptibles de dire qu'ils ne participent « jamais » à des activités d'arts visuels, de musique ou d'art dramatique en dehors des heures de classe. Cette constatation, conjuguée aux disparités régionales en matière d'accès à des enseignants spécialistes et à des locaux spécialisés, souligne des inégalités préoccupantes dans l'accès des élèves à l'éducation artistique.

### Recommandations

L'éducation artistique crée des aptitudes et des compétences fondamentales qui ont des retombées sur la réussite à long terme des élèves. L'éducation artistique favorise l'esprit critique, la persévérance, les aptitudes socioaffectives ainsi que les compétences en collaboration et en communication des élèves. L'accès à un programme dynamique d'éducation artistique dépend toutefois de leur lieu de résidence, du revenu et du niveau de scolarité de leurs parents et de la capacité de leur école à recueillir des fonds.

People for Education recommande que la province :

- Collabore avec le personnel enseignant et les parties prenantes pour évaluer les coûts de l'éducation artistique, tant dans le cadre scolaire qu'en dehors.
- Reconnaisse et finance des ressources et des programmes de soutien à l'éducation artistique.
- Veille à ce que les compétences de base acquises grâce aux arts soient intégrées au programme-cadre d'éducation artistique.

## En 2018 :

- 99 % des écoles élémentaires et 87 % des écoles secondaires ont répondu avoir organisé des activités de financement.
- Près du quart des écoles élémentaires recueillent 20 000 \$ ou plus, soit la plus forte proportion de l'histoire de notre sondage.
- Les écoles élémentaires à faible niveau de pauvreté recueillent deux fois plus d'argent dans les écoles où le niveau de pauvreté est élevé.
- 87 % des écoles secondaires déclarent demander des frais liés aux activités étudiantes, frais qui peuvent atteindre 300 \$ par an.

« Nous sommes reconnaissants envers les parents de nos élèves pour leur travail acharné et leurs contributions. Sans leur appui soutenu, un grand nombre d'activités parascolaires, de conférences et d'activités spéciales ne seraient pas possibles dans le cadre budgétaire actuel de l'école. »

École élémentaire,  
Toronto DSB

# Activités de financement et frais

Les activités de financement sont un incontournable dans la plupart des écoles de l'Ontario. En 2018, 99 % des écoles élémentaires et 87 % des écoles secondaires déclarent organiser des activités de financement sous une forme ou une autre. Les écoles ont divers types d'activités de financement, dont des dîners-pizza, des salons du livre, des bingos, des ventes de cadeaux pour les Fêtes et des concours de recettes de chili. Avec l'argent recueilli, les écoles aident des organismes de bienfaisance, financent le transport par autobus pour des voyages scolaires, achètent de l'équipement technologique, créent des bourses d'études et d'excellence ou créent des espaces d'apprentissage en plein air.

La *Ligne directrice sur les collectes de fonds* de l'Ontario précise que les fonds recueillis « servent à compléter, et non à remplacer, le financement public octroyé à l'éducation » (Ontario, 2012b, p. 4). Les écoles ne peuvent pas recueillir des fonds pour « le matériel d'apprentissage et les manuels scolaires », « le perfectionnement professionnel » ou des « dépenses administratives » (p. 6-7). L'argent peut toutefois servir à des activités comme des « excursions », des « conférenciers », des « activités parascolaires » ou la « mise à niveau d'installations sportives » (p. 7-8).

Ces expériences enrichissent le milieu scolaire et aident les élèves à développer les compétences et aptitudes qu'ils pourraient ne pas tirer de l'apprentissage en classe uniquement (Upitis, 2014).

## Plus d'argent recueilli dans plus d'écoles élémentaires

Bien que le montant médian recueilli par école secondaire soit demeuré relativement stable au cours des dernières années, le montant médian des écoles élémentaires a considérablement augmenté.

En 2018, le montant médian recueilli par les écoles élémentaires a atteint un sommet de 10 000 \$, soit 25 % de plus que toute autre année pour laquelle nous avons des données. Près du quart des écoles élémentaires ont recueilli 20 000 \$ ou plus, ce qui représente également un record et une hausse par rapport à 2011 (16 %) (voir la Figure 7.1).



## Inégalités en matière de collecte de fonds

Les inégalités en matière de collecte de fonds sont un problème persistant en Ontario (Winton, 2016). Et ces inégalités semblent s'accroître malgré l'adoption de la ligne directrice provinciale à ce sujet en 2012.

Les résultats du sondage de cette année montrent encore une fois que le montant recueilli par les écoles grâce aux activités de financement varie grandement. En 2018, le dixième supérieur (10 %) de l'échantillon d'écoles élémentaires ayant fait des activités de financement a recueilli 37 fois le montant recueilli par le dixième inférieur, certaines écoles ayant récolté jusqu'à 123 000 \$.

Parmi les écoles secondaires, un groupe correspondant à 5 % des écoles a récolté autant d'argent que la tranche de 81 % des écoles en ayant amassé le moins, certaines écoles ayant récolté 150 000 \$.

D'après leurs commentaires dans notre sondage, il est clair que les directions sont parfaitement conscientes de ces variations et de leurs conséquences.

« Notre école ne recueille qu'une fraction de ce que les écoles les plus riches réussissent à amasser. Cela a un effet sur ce que nous pouvons ou ne pouvons pas faire et encourager. »

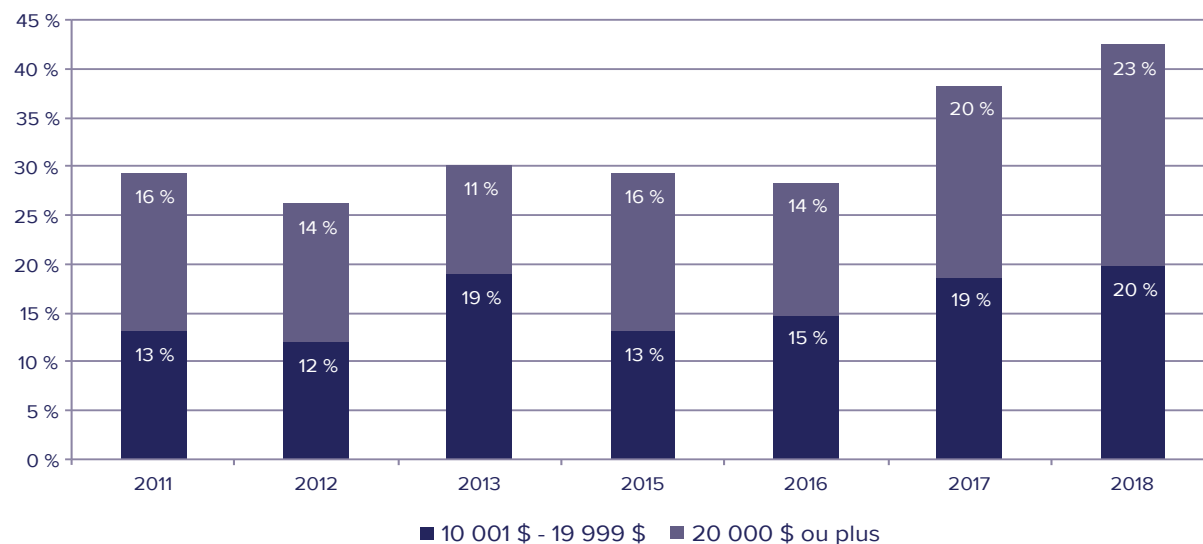
École élémentaire,  
Waterloo Catholic DSB

« Les communautés plus aisées reçoivent plusieurs dons des familles, donc il est plus facile de gérer son budget d'école. Donc, les élèves de familles aisées ont une école remplie d'outils et de matériel neufs tandis que les écoles avec une clientèle plus pauvre, doivent attendre beaucoup plus longtemps pour amasser des fonds pour leur atteindre leur objectif. »

Elementary school,  
CSD catholique de l'Est  
ontarien

Figure 7.1

### Pourcentage d'écoles élémentaires ayant recueilli plus de 10 000 \$



« Défis relatifs aux activités de financement... Notre école ne peut se permettre d'organiser les mêmes excursions ou spectacles que d'autres écoles plus riches... Nous devons consacrer beaucoup de temps à établir des partenariats avec la communauté pour compenser le manque de fonds. »

École élémentaire,  
York Region DSB

## Revenu familial et impact sur la collecte de fonds

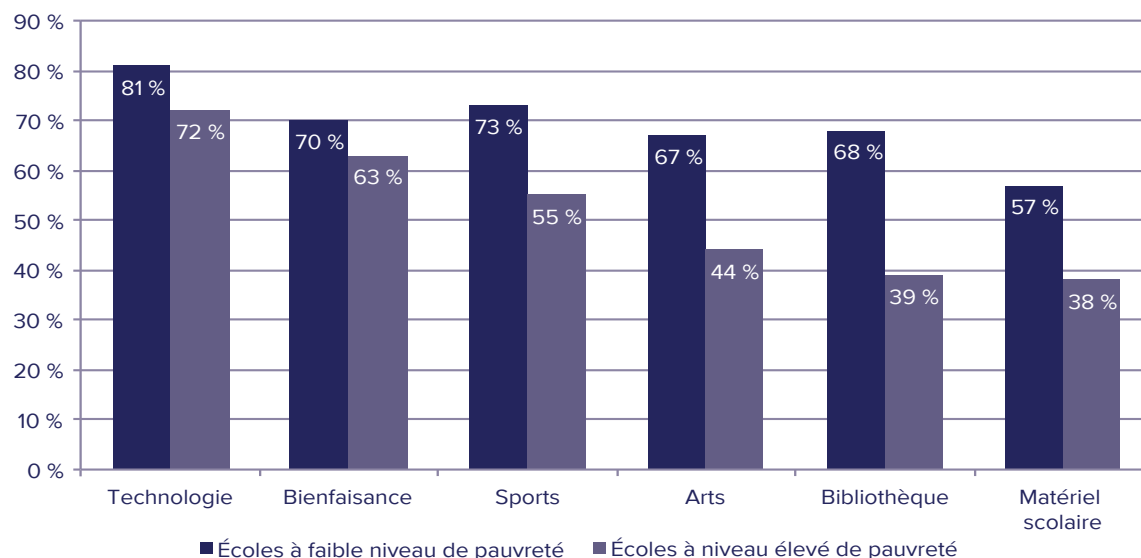
Cette année, nous avons utilisé des données de Statistique Canada et du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour examiner la relation entre les antécédents familiaux des élèves et une gamme de ressources et de programmes dans les écoles. Nous avons comparé le quart supérieur et le quart inférieur de notre échantillon d'écoles élémentaires dans deux domaines : la proportion de familles visées par la mesure de faible revenu et la proportion d'élèves dont au moins un parent détient un diplôme universitaire. À des fins de comparaison, nous dirons que ces écoles ont un niveau de pauvreté ou un niveau de scolarité *élevé* ou *faible*.

Dans les *écoles à niveau élevé de pauvreté*, le montant médian recueilli était la moitié de celui des *écoles à faible niveau de pauvreté* (6 000 \$ contre 12 000 \$ par école). Le montant de la collecte de fonds par élève variait également beaucoup : 27 \$ en moyenne par élève dans les *écoles de niveau élevé de pauvreté* comparativement à 44 \$ dans les *écoles de faible niveau de pauvreté*.

Notre sondage révèle également que le revenu familial a une incidence sur les objectifs des activités de financement des écoles (voir la Figure 7.2). C'est dans les activités de financement destinées aux bibliothèques scolaires et aux arts que ces différences sont les plus évidentes.

Figure 7.2

Pourcentage d'écoles élémentaires déclarant organiser des activités de financement à des fins particulières



## Frais liés aux activités étudiantes et sportives au secondaire

Les activités parascolaires sont souvent associées à une meilleure qualité d'apprentissage (Farb et Matjasko, 2012) et au bien-être (Ferguson et Powers, 2014) des élèves. La plupart des écoles secondaires offrent une grande variété d'activités parascolaires et de programmes sportifs, et la plupart de ces programmes comportent des coûts qui ne sont pas couverts par le budget de l'école.

De nombreuses écoles secondaires comptent sur les frais liés aux activités étudiantes pour couvrir le coût des activités d'enrichissement. En 2018, 87 % des écoles secondaires déclarent exiger des frais d'activités aux élèves. Alors que les frais moyens liés aux activités étudiantes sont de 46 \$ par élève par année, des écoles déclarent des frais annuels allant de 2 à 300 \$.

Selon la *Ligne directrice concernant les frais liés au matériel et aux activités d'apprentissage* : « Chaque élève a le droit de fréquenter une école, où ils qualifient comme étant un élève résident, sans paiement de frais. » (Ontario, 2011, p. 1) Alors que la grande majorité des écoles secondaires déclarent facturer des frais d'activité, de nombreuses directions d'école ont indiqué que les frais étaient volontaires.

Les frais liés aux activités sportives sont parfois beaucoup plus élevés que les frais liés aux activités étudiantes; ils atteignent 1200 \$ dans certaines écoles. En 2018, 80 % des écoles secondaires déclarent exiger des frais liés aux activités sportives, les frais moyens s'élevant à 94 \$.

« En tant que direction d'école, je dois constamment trouver des fonds pour les activités sportives. Les frais d'inscription sont trop élevés pour les élèves, le coût du transport et les frais d'arbitrage montent, tout comme les coûts associés à la réussite (séries éliminatoires, FASSO). Nos ressources financières, elles, n'augmentent pas. »

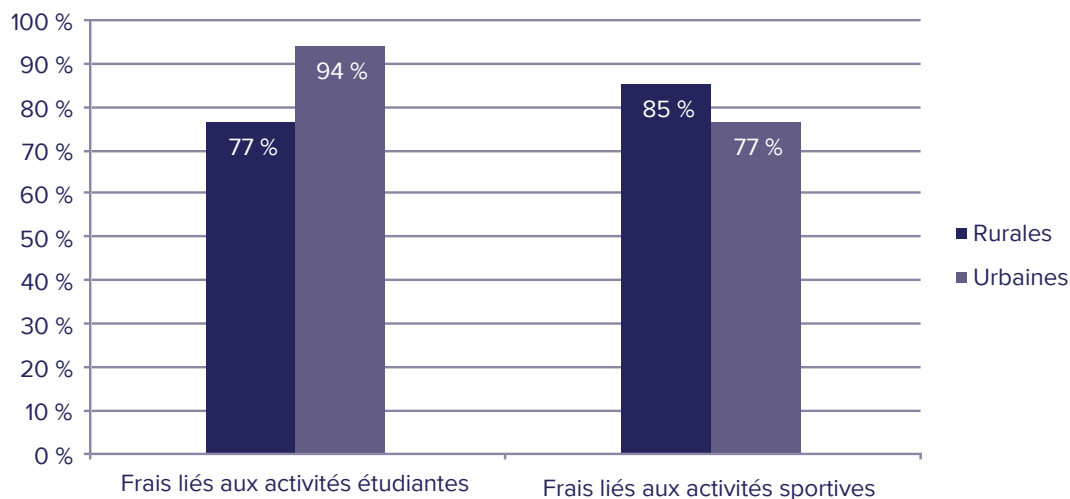
École secondaire,  
Peel DSB

« Comme nous sommes une école rurale, les équipes sportives doivent se déplacer; le transport par autobus a un impact considérable sur les coûts. »

École secondaire,  
Upper Grand DSB

Figure 7.3

### Pourcentage des écoles secondaires qui exigent des frais



## Frais liés aux activités : incidences géographiques

Les écoles secondaires en milieu urbain sont plus susceptibles d'exiger des frais liés aux activités étudiantes, mais moins susceptibles d'exiger des frais liés aux activités sportives que les écoles secondaires de régions rurales (voir la Figure 7.3). Il en va à peu près de même pour le montant moyen exigé. En ce qui concerne les frais liés aux activités étudiantes, le montant moyen exigé par les écoles secondaires en milieu urbain est de 50 \$, comparativement à 40 \$ dans les régions rurales. Toutefois, les frais moyens liés aux activités sportives en milieu urbain sont de 88 \$, comparativement à 103 \$ en zone rurale.

Cela tient peut-être, du moins en partie, aux frais de déplacement accrus que les écoles éloignées doivent payer pour aller jouer un match ou se rendre à une compétition sportive. Dans leurs commentaires, les directions d'école signalent que le transport par autobus est coûteux et contribue à la nécessité d'exiger des frais, en particulier dans les régions rurales.

## Activités de financement et équité – un problème épineux

Bien que les commentaires des directions d'école et de nombreuses études montrent clairement que les activités de financement peuvent être une composante efficace de l'engagement communautaire (Winton, 2016), elles soulèvent également d'importantes questions sur l'équité du système.

Des études montrent qu'à l'admission des enfants à l'école, il y a un « écart de compétences » entre les élèves de milieux socioéconomiques favorisés et défavorisés au niveau de la santé physique et du bien-être, des compétences sociales, de la maturité émotionnelle, du développement linguistique et cognitif, des compétences en communication et des connaissances générales (Janus et Duku, 2007). Offrir des possibilités d'apprentissage enrichies et des activités parascolaires - et mettre l'accent à l'échelle du système sur des compétences vitales allant au-delà de la lecture, de l'écriture et des mathématiques - peuvent combler ce « déficit de compétences ».

En ce moment, les élèves d'écoles à niveau élevé de pauvreté risquent d'être triplement désavantagés :

- Bon nombre d'entre eux risquent de commencer l'école en ayant un « déficit de compétences ».
- Les écoles qu'ils fréquentent sont susceptibles de recueillir moins d'argent et, par conséquent, d'être moins en mesure de leur offrir les ressources et les activités d'apprentissage enrichies qui les aideraient à combler cette lacune.
- Leurs familles ne sont peut-être pas en mesure de leur offrir ces possibilités en dehors de l'école.

## Recommandations

Les activités d'enrichissement aident les élèves à développer des compétences qu'ils ne pourraient peut-être pas acquérir sur les bancs d'école (Upitis, 2014). Cependant, les résultats de notre sondage montrent que les directions d'école comptent souvent sur les activités de financement et les frais d'activités pour offrir ces expériences d'apprentissage. Ils indiquent également que les écoles à niveau élevé de pauvreté, où les activités de financement sont moins fructueuses, ne sont pas toujours en mesure d'offrir le même degré d'enrichissement que leurs homologues mieux nanties.

Les parents veulent offrir ce qu'il y a de mieux à leurs enfants. Mais si l'on souhaite que le système offre à chaque enfant des chances égales de réussite, tous les élèves, et non seulement ceux dont les parents peuvent se le permettre, doivent avoir accès aux programmes, aux ressources et aux activités qui leur permettent de réussir à long terme.

People for Education recommande que la province :

- Détermine et finance des activités et des mesures d'apprentissage de base, notamment l'enrichissement artistique, les activités parascolaires (dont les excursions et les sports) et les outils technologiques, qui permettent aux élèves de développer les compétences nécessaires à leur réussite à long terme.
- Mette à jour les lignes directrices de l'Ontario en matière de frais et de collecte de fonds pour y préciser de façon claire et concrète ce que toutes les écoles devraient offrir sans exiger de frais aux parents.

## En 2018 :

- Parmi les écoles qui offrent la maternelle et le jardin, le pourcentage de services de garde scolaires pour les enfants en âge de fréquenter la maternelle ou le jardin est passé de 47 % en 2012 à 80 % en 2018, un record depuis le début du sondage.
- 90 % des écoles élémentaires comptant une proportion élevée de parents détenant un diplôme universitaire offrent un service de garde, comparativement à seulement 66 % des écoles comptant une faible proportion de parents diplômés d'une université.
- Le pourcentage d'écoles bénéficiant de programmes de soutien à la famille (centres ON y va) est passé de 36 % en 2015 à 28 % en 2018.
- 50 % des écoles élémentaires déclarent travailler « souvent » avec des services de garde.

« Nous avons un excellent partenariat avec les services de garde de notre école. La plupart des familles ont des élèves dans notre école, donc c'est très pratique pour les parents. »

École élémentaire,  
Rainbow DSB

# Services de garde

Des études montrent que le développement de l'enfant au cours des premières années de sa vie a des répercussions à long terme sur sa réussite plus tard dans la vie. On constate un lien entre des établissements préscolaires de grande qualité et des résultats économiques supérieurs, un faible taux de criminalité et de meilleures relations familiales (Schweinhart et coll., 2005). Au cours des dernières années, le ministère de l'Éducation a reconnu l'importance des programmes pour la petite enfance (Ontario, 2012a) et s'est efforcé d'améliorer l'accès aux services de garde et à l'éducation de la petite enfance.

Les données du sondage de cette année montrent toutefois que l'accès à ces programmes essentiels n'est peut-être pas équitable dans toute la province.

## Les écoles publiques : l'endroit idéal pour un service de garde

Pour la plupart des familles, l'école du quartier ou du village est l'endroit idéal pour les programmes d'éducation de la petite enfance et les services de garde avant et après l'école. Un service de garde en milieu scolaire simplifie le transport pour les parents et facilite la transition des élèves vers l'école.

La province a établi que les écoles sont des lieux de prédilection pour les services de garde (Ontario, 2012a, p. 4), et la politique provinciale stipule que « chaque conseil scolaire doit assurer la prestation d'un programme avant et après l'école dans chacune de ses écoles élémentaires fréquentées par des élèves du cycle primaire ou du cycle moyen (soit de la maternelle jusqu'à la 6<sup>e</sup> année), là où la demande est suffisante et/ou le programme est viable » (Ontario, 2017b, p. 3).

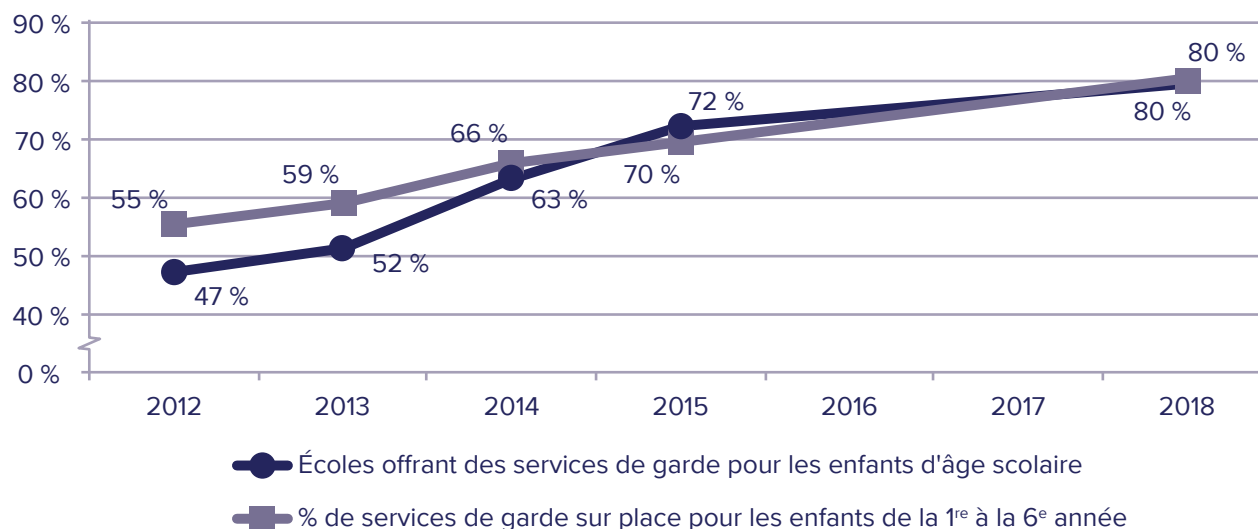
Ces politiques semblent avoir eu des retombées. Les résultats du sondage de cette année montrent que davantage d'écoles proposent des services de garde sur place :

- Parmi les écoles offrant la maternelle et le jardin, le pourcentage de services de garde en milieu scolaire pour les enfants d'âge préscolaire est passé de 47 % en 2012 à 80 % en 2018.
- Le pourcentage d'écoles déclarant avoir un service de garde pour les enfants de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année est passé de 55 % en 2012 à 80 % en 2018.

Il s'agit d'un record dans l'histoire du sondage (voir la Figure 8.1). Cette augmentation coïncide avec l'intégration progressive de la maternelle et du jardin à temps plein et l'obligation d'offrir des services de garde avant et après l'école prévue dans la politique provinciale.

Figure 8.1

### Pourcentage d'écoles offrant des services de garde pour les enfants d'âge scolaire



## Accès inéquitable aux services de garde

Bien que les données du sondage montrent qu'un plus grand nombre d'écoles offrent des services de garde dans leurs locaux, l'accès à ce service essentiel est toutefois limité dans les écoles où le niveau de pauvreté est élevé, ainsi que dans les écoles où les parents sont moins scolarisés.

Cette année, nous avons utilisé des données de Statistique Canada et du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour examiner la relation entre les antécédents familiaux des élèves et une gamme de ressources et de programmes dans les écoles. Nous avons comparé la tranche supérieure et la tranche inférieure (25 %) de notre échantillon d'écoles élémentaires dans deux domaines : la proportion de familles visées par la mesure de faible revenu et la proportion d'élèves dont au moins un parent détient un diplôme universitaire. À des fins de comparaison, nous dirons que ces écoles ont un niveau de pauvreté ou un niveau de scolarité *élevé* ou *faible*.

En 2018, les écoles à faible niveau de scolarité ou à niveau élevé de pauvreté sont moins susceptibles d'avoir un service de garde (voir la Figure 8.2).

Cette année, de nombreuses directions ont fait remarquer que, malgré la demande de tels services, les frais imposés les rendent inabordables pour leur communauté.

L'accès équitable aux services de garde est également un problème pour les écoles des communautés rurales. Seulement 72 % des écoles rurales déclarent avoir un service de garde dans l'école, contre 83 % des écoles urbaines.

Il y a de l'intérêt, mais le coût du programme est prohibitif.

École élémentaire,  
Huron Perth CDSB

Les services de garde ont quitté l'école, car les familles n'ont pas les moyens de payer les frais ou ne savent pas comment obtenir les subventions. Le nombre d'inscriptions est donc trop bas et les frais, souvent impayés.

École élémentaire,  
York Region DSB

« Nous offrons également un programme d'apprentissage le matin aux enfants de 2 et 3 ans. Notre plus grand défi est de trouver un local qui répond aux besoins du ministère pour ce programme; en ce moment, les enfants partagent une salle de bain avec nos élèves parce que nous n'avons pas les moyens de construire une salle de bain juste pour ce groupe. »

École élémentaire,  
Lambton Kent DSB

## Programmes de soutien à la famille dans les écoles

À l'instar des services de garde, les écoles sont parfois l'endroit idéal pour les programmes de soutien à la famille. Par exemple, les Centres de formation au rôle parental et de littératie pour les familles, les programmes Meilleur départ et les Centres de développement de la petite enfance de l'Ontario n'offrent pas de services de garde, mais ils proposent aux jeunes familles des ressources essentielles, des possibilités d'apprentissage et du soutien. Les parents et les enfants participent à ces programmes ensemble.

L'Ontario est en train de regrouper tous les programmes pour enfants et familles financés par le ministère de l'Éducation en un seul modèle, qui sera offert par les centres ON y va (Ontario, 2016a).

Selon notre sondage, le pourcentage global d'écoles ontariennes offrant des programmes de soutien à la famille est passé de 36 % en 2015 à 28 % en 2018. Cette baisse peut être due en partie à la restructuration, mais pourrait également résulter d'un élargissement du financement des services de garde et d'un accès amélioré aux programmes de garde d'enfants.

Fait intéressant, les écoles rurales sont plus susceptibles de déclarer avoir ce type de programme. Alors que 33 % des écoles rurales disent offrir un programme de soutien familial, seulement 25 % des écoles urbaines en proposent. Les écoles élémentaires à niveau élevé de pauvreté ou à faible niveau de scolarité sont également plus susceptibles d'avoir des programmes de soutien à la famille.

Figure 8.2

**Les écoles à niveau élevé de pauvreté et à faible niveau de scolarité sont moins nombreuses à offrir des services de garde**

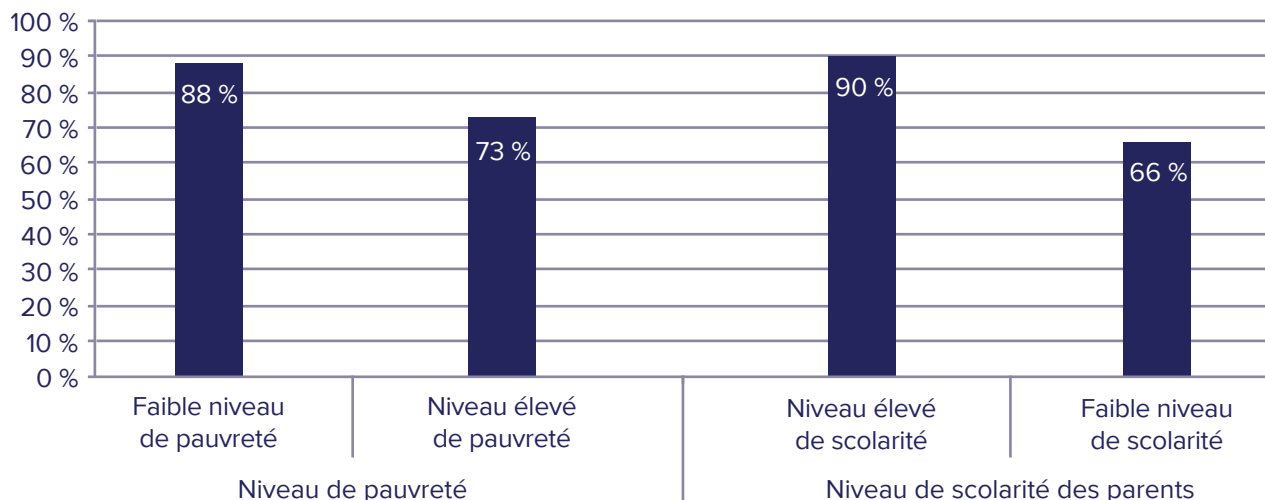
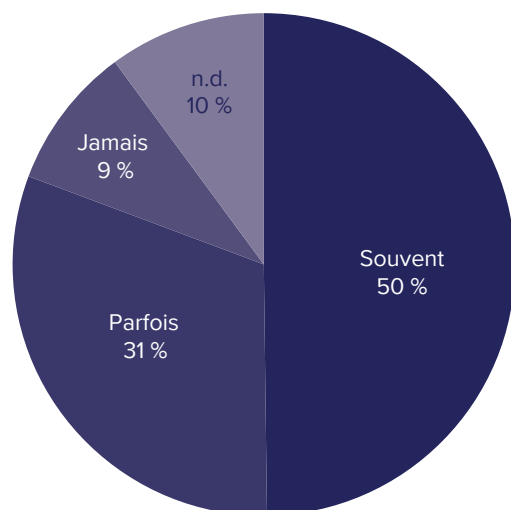




Figure 8.3

Fréquence à laquelle les écoles élémentaires sont en contact ou travaillent avec les services de garde



## Travailler ensemble – partager les locaux et tisser des liens

Comme les services de garde sont de plus en plus intégrés aux écoles ontariennes, ces dernières s'efforcent de trouver des moyens de partager leur espace limité avec les services de garde.

Dans le sondage de cette année, nous avons demandé aux écoles à quelle fréquence elles entraient en contact ou travaillaient avec les services de garde (partage de ressources, planification conjointe, partage de locaux, appui aux élèves). La majorité des écoles élémentaires (81 %) disent qu'elles travaillent « parfois » avec ces services et 50 %, « souvent » (voir la Figure 8.3).

Bien que la plupart des écoles déclarent travailler avec des services de garde, de nombreuses directions d'école ont commenté que le partage des locaux était parfois un défi.

« Notre école n'offre pas de service de garde, mais nous travaillons en partenariat avec un service externe qui utilise nos locaux avant et après l'école. Partager les salles de classe peut être un défi, car ni les enseignants ni les éducateurs n'ont le temps de préparer leur classe pour la journée sans la présence des enfants. »

École élémentaire,  
Waterloo Region DSB

« Partager les locaux n'est pas toujours chose facile pour le personnel de l'école (planification, organisation pour le lendemain...) »

École élémentaire,  
Conseil des écoles catholique  
du Centre-Est

## Équité et services de garde

Les expériences et les environnements d'apprentissage auxquels un enfant est exposé durant la petite enfance sont liés à son développement cognitif, social et affectif (Mustard, McCain et McCuaig, 2013). Investir dans des programmes de qualité pour la petite enfance compte parmi les moyens les plus efficaces de favoriser le développement des enfants dans ces domaines et peut accroître l'équité pour tous les élèves (OCDE, 2012).

### Recommandations

Étant donné le rôle important que jouent les services de garde de qualité dans le développement des jeunes élèves, toutes les familles devraient y avoir accès. Malheureusement, nos données montrent que les familles ayant un capital social supérieur (revenu et niveau de scolarité plus élevés) semblent avoir un meilleur accès aux services de garde. Cet écart dans l'accès aux services de garde signifie que les familles qui en ont le plus besoin n'y ont peut-être pas accès.

People for Education recommande que la province :

- Continue d'améliorer le financement et les politiques liées à la garde d'enfants et à l'éducation de la petite enfance afin de remédier aux inégalités actuelles d'accès et d'assurer l'accessibilité des services à un coût raisonnable - ou avec subvention - dans toutes les écoles élémentaires où les parents le demandent.

# Au-delà des murs de l'école : tisser des liens avec les ressources communautaires

On dit souvent que « les écoles ne peuvent y arriver toutes seules ». Selon Nina Bascia (2014), on doit considérer les lieux d'apprentissage des élèves comme une série de milieux imbriqués et interactifs : les salles de classe au sein des écoles, et les écoles au sein des communautés.

Les écoles comptent sur leurs partenaires communautaires pour fournir un soutien indispensable dans de nombreux domaines autres que l'apprentissage scolaire. En travaillant avec des organismes communautaires de santé publique et mentale et des programmes de loisirs municipaux, les écoles sortent de leur cadre pour accéder à des ressources, à du soutien et à des expériences d'apprentissage élargies auxquels elles n'ont pas nécessairement accès à l'interne. Ces liens communautaires favorisent l'apprentissage et la croissance des élèves, et contribuent à leur réussite, à l'école et au-delà.

Selon les résultats d'une enquête menée en 2018 par Ophea - un organisme à but non lucratif qui appuie la santé et l'éducation physique en Ontario -, la majorité (65 %) des parents estiment que l'école de leurs enfants a tissé des liens avec sa communauté. Dans notre sondage, de nombreuses directions ont indiqué que les liens forts et positifs avec la communauté sont une des plus grandes réussites de leur école. Ils disent travailler avec divers partenaires communautaires pour fournir des ressources et du soutien à leurs élèves.

## Créer des « environnements d'apprentissage de qualité » – le rôle des liens école-communauté

Dans le cadre d'un projet de recherche en cours, People for Education travaille avec des experts de partout au Canada pour définir des compétences et des habiletés essentielles en matière de santé, d'apprentissage socioaffectif, de créativité et de citoyenneté. Cette étude définit également les conditions qui, en classe, à l'école et dans la communauté, favorisent le développement des élèves dans ces domaines (Bascia, 2014). Au nombre des conditions les plus importantes figurent « les relations école-communauté qui sont centrées sur le bien-être des élèves, favorisent les perspectives interculturelles et offrent un large éventail de possibilités d'apprentissage aux élèves » (People for Education, 2018b).

### En 2018 :

- 19 % des écoles élémentaires et 18 % des écoles secondaires déclarent avoir un membre de leur personnel (autre que la direction ou la direction adjointe) responsable d'assurer la liaison avec la communauté.
- Les écoles élémentaires en milieu urbain sont plus susceptibles d'avoir une personne qui assure la liaison avec la communauté que celles des régions rurales.
- 94 % des écoles élémentaires et 100 % des écoles secondaires collaborent avec des fournisseurs de soins en santé mentale.

« [Notre école] est une fantastique école ancrée dans sa communauté. Nous avons un personnel très dévoué qui met chaque jour toute sa passion dans son travail. Nos élèves ont le sentiment de faire partie d'une famille et ils ont hâte de relever les défis de la journée. Le conseil d'école collabore étroitement avec le personnel pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves et a participé à la création d'un programme de collations à l'échelle de l'école pour les élèves. »

École élémentaire,  
Toronto DSB

« Nous avons beaucoup de nouveaux arrivants qui bénéficient grandement du programme d'anglais langue seconde. Notre programme de nutrition invite les parents et les tuteurs à faire du bénévolat. Nous collaborons bien avec notre infirmière de la santé publique et nos policiers éducateurs. Fort sentiment d'appartenance à la communauté et partenariats communautaires. »

École élémentaire,  
Toronto Catholic DSB

« Les services sociaux sont extrêmement débordés - nous avons beaucoup trop d'élèves ayant des besoins et pas assez de fournisseurs de services pour répondre à ces besoins. Les organismes communautaires locaux sont formidables - la bibliothèque et les installations sportives municipales font beaucoup pour nous et se joignent à nous dès que l'occasion se présente. »

École élémentaire,  
Lambton Kent DSB

Dans son rapport sur les environnements d'apprentissage de qualité, Nina Bascia décrit plusieurs domaines importants liés aux partenariats école-communauté. Elle soutient que les relations entre l'école et la communauté peuvent contribuer à l'apprentissage des matières, impliquer davantage la communauté dans les écoles, favoriser l'apprentissage expérientiel et le mentorat continu des élèves, contribuer à la reconnaissance de la diversité et sensibiliser les élèves aux programmes et services liés à la maladie mentale, à l'intimidation et à la toxicomanie (Bascia, 2014).

## Travailler ensemble pour la réussite des élèves

Cette année, nous avons demandé aux écoles à quelle fréquence elles entraient en contact ou travaillaient avec certains groupes (partage de ressources, planification commune, partage de locaux et aide aux élèves). Les directions font état d'un large éventail de liens, par exemple le partage des locaux scolaires avec un centre communautaire ou la mise en place de programmes d'intervention en toxicomanie pour les élèves.

Selon les résultats du sondage, les écoles sont le plus souvent en contact avec des organismes qui contribuent à la santé et au bien-être des élèves. Presque toutes les directions d'école élémentaire et secondaire font état de liens avec les services sociaux, les fournisseurs de soins de santé mentale et la santé publique.

La forte proportion d'écoles qui déclarent être en contact « souvent » ou « parfois » avec ces ressources communautaires est sans doute un indicateur de la demande croissante de services d'aide en santé mentale et de services sociaux pour les élèves.

Même si 94 % des écoles élémentaires et 100 % des écoles secondaires déclarent être en contact parfois ou souvent avec les fournisseurs de soins de santé mentale, les résultats du sondage indiquent que c'est peut-être encore insuffisant, car 13 % des directions d'école élémentaire et 8 % des directions d'école secondaire disent ne pas avoir accès aux services de santé mentale. De nombreuses directions ont ajouté des commentaires sur l'accès limité à ces ressources.

Notre sondage montre que les écoles élémentaires et secondaires ont accès à différents types de services pour répondre à leurs besoins particuliers. Par exemple, les écoles élémentaires sont beaucoup plus susceptibles que les écoles secondaires d'utiliser des services de garde (81 % contre 20 %). Parmi les établissements secondaires, 90 % des répondants déclarent avoir des liens avec des programmes d'emploi pour les jeunes (voir la Figure 9.1).

Figure 9.1

**Pourcentage d'écoles qui déclarent être en contact avec les groupes communautaires suivants**

| Groupe communautaire                   | Élémentaire | Secondaire |
|----------------------------------------|-------------|------------|
| Services de garde                      | 81 %        | 20 %       |
| Organismes autochtones                 | 56 %        | 79 %       |
| Fournisseurs de soins de santé mentale | 94 %        | 100 %      |
| Programmes de loisirs municipaux       | 80 %        | 84 %       |
| Santé publique                         | 97 %        | 99 %       |
| Bibliothèque publique                  | 79 %        | 62 %       |
| Programmes d'aide à l'établissement    | 46 %        | 51 %       |
| Services sociaux                       | 93 %        | 98 %       |
| Emploi des jeunes                      | N/A         | 90 %       |

## Communautés différentes, besoins différents

Les écoles d'Ottawa ou de Toronto n'ont pas les mêmes besoins que celle de Wingham ou d'Elliot Lake, et les ressources communautaires qu'elles utilisent témoignent de ces différences. Dans leurs commentaires, de nombreux participants au sondage soulignent que dans les régions rurales, la distance entre l'école et la communauté limite l'accès à certains de ces services. Les directions d'écoles de conseils francophones indiquent également qu'il est parfois difficile d'avoir accès à des services en français.

En 2018, les écoles élémentaires de la région du Grand Toronto (RGT) sont plus de quatre fois plus susceptibles de travailler avec les programmes d'aide à l'établissement que celles du Nord de l'Ontario (voir la Figure 9.2). Cela n'est pas surprenant, étant donné que trois nouveaux arrivants sur dix au Canada s'installent dans la RGT (Bonikowska, Hou et Picot, 2015).

Les résultats de notre sondage montrent également que les écoles élémentaires du Nord de l'Ontario sont plus susceptibles d'établir des liens ou de travailler avec des organismes autochtones que celles de la RGT. Encore une fois, cela tient peut-être à la différence de composition de la population. Bien que la majorité des Autochtones au Canada vivent en milieu urbain (Statistique Canada, 2017), la proportion d'élèves autochtones par école est plus élevée dans le Nord de l'Ontario que dans la RGT (People for Education, 2013).

« La dispersion géographique d'un grand conseil rural offrant des services parfois éloignés, et l'absence de moyens de transport pour les familles peuvent nuire à l'accès de nombreuses familles à ces services. »

École élémentaire,  
Avon Maitland DSB

« École rurale – pas de services dans le village à part des loisirs. »

École élémentaire,  
Simcoe County DSB

## Personnel responsable d'assurer la liaison avec la communauté – l'incidence du revenu familial et de la situation géographique

La majorité de ces groupes ne parlent pas en français.

Écoles élémentaires,  
Conseil scolaire de district  
catholique des Aurores  
boréales

Les services en français sont indisponibles ou très peu disponibles. C'est laissé à la découverte par la direction précédente et actuelle d'établir des liens et de trouver des solutions de type service. Le travail est fait par la direction.

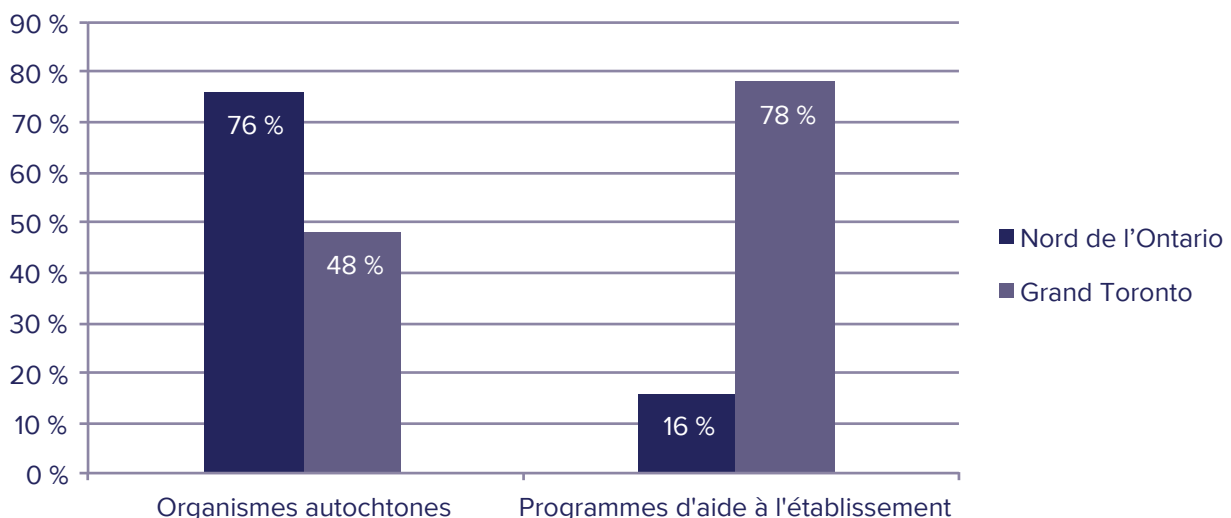
École élémentaire,  
Conseil scolaire catholique  
MonAvenir

Les membres du personnel responsables d'assurer la liaison avec la communauté s'occupent de plusieurs tâches, dont la promotion des événements scolaires dans la communauté, l'orientation de nouvelles familles vers les services sociaux et l'organisation d'activités pour stimuler la participation des parents. En 2018, 19 % des écoles élémentaires et 18 % des écoles secondaires déclarent avoir un membre de leur personnel (autre que la direction ou la direction adjointe) responsable d'assurer la liaison avec la communauté. Parmi les écoles élémentaires, cette proportion est nettement inférieure à celle des deux années précédentes (six points de pourcentage de moins qu'en 2016) et parmi les écoles secondaires, c'est le plus faible pourcentage jamais enregistré. De plus, comme la plupart de ces postes de liaison ne sont pas considérés comme des équivalents temps plein (ETP), ce ne sont pas des postes désignés, mais des responsabilités supplémentaires assumées volontairement par le personnel.

Cette année, nous avons utilisé des données de Statistique Canada et du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour examiner la relation entre les antécédents familiaux des élèves et une gamme de ressources et de programmes dans les écoles. Nous avons comparé le quart supérieur et le quart inférieur de notre échantillon en ce qui concerne la proportion de familles visées par la mesure de faible revenu. À des fins de comparaison, nous dirons que ces écoles ont un niveau de pauvreté élevé ou faible.

Figure 9.2

Pourcentage d'écoles élémentaires qui déclarent être en contact avec des groupes communautaires, par région



Les résultats du sondage montrent que les écoles à niveau élevé de pauvreté sont plus susceptibles d'avoir un membre du personnel qui assure la liaison avec la communauté que les écoles à faible niveau de pauvreté. Cela tient probablement aux besoins de la communauté, car les familles visées par la mesure de faible revenu ont probablement plus besoin d'aide que les autres pour accéder aux services.

Les variations géographiques sont également évidentes dans les données du sondage. Les écoles élémentaires en milieu urbain sont plus susceptibles de compter un membre du personnel qui assure la liaison avec la communauté que celles de régions rurales (21 % contre 17 %), et les écoles urbaines comptant une telle personne sont plus susceptibles d'avoir un membre du personnel affecté à ce rôle.

## Recommandations

- La province n'a pas de politique claire pour accentuer l'intégration des services et l'efficacité de la collaboration entre le réseau de l'éducation et les autres ordres de gouvernement. En 2015, la première ministre a formé un Groupe consultatif chargé du cadre pour les carrefours communautaires ayant pour mandat de recommander des façons de surmonter certains obstacles à l'intégration des services et à la création de carrefours communautaires (souvent dans les écoles) pour que les édifices publics offrent un accès plus efficace et amélioré à tous les services, y compris les services éducatifs (Groupe consultatif de la première ministre chargé du cadre pour les carrefours communautaires, 2015). Le Groupe consultatif a formulé un certain nombre de recommandations et a souligné qu'il fallait :
- Un leadership clair pouvant recouper plusieurs ministères et agences.
- Des ressources dédiées pour mieux harmoniser et intégrer la planification et la prestation des services.
- Une réforme et un renouvellement du secteur public pour aider les décideurs et les fonctionnaires à travailler ensemble dans tous les secteurs et les ordres de gouvernement.

L'une des principales recommandations du Groupe consultatif est que la province transfère la responsabilité des carrefours communautaires au Secrétariat du Conseil du Trésor pour que le travail des carrefours relève de l'« ensemble du gouvernement » (Groupe consultatif de la première ministre chargé du cadre pour les carrefours communautaires, communication personnelle, 9 janvier 2018).

People for Education recommande que la province :

- Applique toutes les recommandations du Groupe consultatif de la première ministre.
- Élabore une formule pour financer le personnel responsable d'assurer la liaison avec la communauté dans les écoles.

# Méthodologie

## Données de People for Education

Sauf lorsqu'ils proviennent d'autres sources, les statistiques et les documents cités dans le présent rapport sont tirés du 21<sup>e</sup> sondage annuel (2017-2018) mené par People for Education auprès des écoles élémentaires de l'Ontario, et du 18<sup>e</sup> sondage annuel auprès des écoles secondaires de l'Ontario. Les questionnaires ont été envoyés, par la poste et par courriel, aux directions d'écoles de chaque école financée par des fonds publics en Ontario au cours de l'automne de 2017. Il était possible de répondre au sondage en anglais ou en français.

Cette année, nous avons reçu 1244 réponses d'écoles élémentaires et secondaires de 70 des 72 conseils scolaires financés par des fonds publics de l'Ontario, ce qui représente 22 % des écoles financées par des fonds publics de la province. Nous avons désagrégé les réponses aux sondages pour examiner la participation aux sondages des régions de la province (voir la Figure 10.1). La représentation régionale du sondage de cette année correspond assez bien à la répartition régionale des écoles de l'Ontario.



Figure 10.1

### Participation au sondage par région

| Région (classées selon le code postal)        | % d'écoles du sondage | % d'écoles en Ontario |
|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Est de l'Ontario (K)                          | 19 %                  | 18 %                  |
| Centre de l'Ontario sans le Grand Toronto (L) | 15 %                  | 17 %                  |
| Sud-Ouest de l'Ontario (N)                    | 21 %                  | 20 %                  |
| Nord de l'Ontario (P)                         | 13 %                  | 11 %                  |
| Grand Toronto                                 | 32 %                  | 34 %                  |

## Autres données provinciales

Les données recueillies lors du sondage ont également été jumelées aux données sur les écoles fournies par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) et Statistique Canada par l'entremise de l'Outil de recherche d'information sur les écoles du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les données fournies par l'OQRE proviennent des questionnaires d'auto-évaluation que les élèves ont remplis lors des évaluations provinciales de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année au printemps 2017. Les données de Statistique Canada comprennent une estimation du pourcentage d'enfants fréquentant chaque école et dont le revenu après impôt des familles était inférieur à la mesure de faible revenu pour le type et la taille de leur famille; et une estimation du pourcentage d'enfants qui fréquentent chaque école et qui ont au moins un parent dont le plus haut certificat, baccalauréat ou diplôme provient d'une université. Ces données étaient basées sur l'*Enquête nationale auprès des ménages* de 2011.

À des fins d'analyse, les données sur les écoles de source externe ont été combinées par numéro d'identification de l'école (MIDENT) aux principales réponses de People for Education.



Figure 10.2

## Participation au sondage par conseil scolaire de district

|                                |    |                                                          |     |
|--------------------------------|----|----------------------------------------------------------|-----|
| Algoma DSB                     | 10 | Kawartha Pine Ridge DSB                                  | 46  |
| Algonquin and Lakeshore CDSB   | 5  | Keewatin-Patricia DSB                                    | 6   |
| Avon Maitland DSB              | 21 | Lakehead DSB                                             | 10  |
| Bluewater DSB                  | 17 | Lambton Kent DSB                                         | 29  |
| Brant Haldimand Norfolk CDSB   | 6  | Limestone DSB                                            | 14  |
| Bruce-Grey CDSB                | 4  | London DCSB                                              | 4   |
| CEC du Centre-Est              | 20 | Near North DSB                                           | 9   |
| CEP de l'Est de l'Ontario      | 24 | Niagara CDSB                                             | 4   |
| CSC Franco-Nord                | 8  | Nipissing-Parry Sound CDSB                               | 7   |
| CSC Providence                 | 10 | Northeastern CDSB                                        | 3   |
| CSDC Centre-Sud (MonAvenir)    | 19 | Northwest CDSB                                           | 2   |
| CSDC de l'Est ontarien         | 14 | Ottawa CSB                                               | 15  |
| CSDC des Aurores boréales      | 5  | Ottawa-Carleton DSB                                      | 44  |
| CSDC des Grandes Rivières      | 16 | Peel DSB                                                 | 51  |
| CSDC du Nouvel-Ontario         | 9  | Peterborough Victoria Northumberland and Clarington CDSB | 4   |
| CSD du Grand Nord de l'Ontario | 14 | Rainbow DSB                                              | 25  |
| CSD du Nord-Est de l'Ontario   | 5  | Rainy River DSB                                          | 3   |
| CViamonde                      | 21 | Renfrew County CDSB                                      | 4   |
| DSB of Niagara                 | 12 | Renfrew County DSB                                       | 8   |
| DSB Ontario North East         | 6  | Simcoe County DSB                                        | 60  |
| Dufferin-Peel CDSB             | 27 | Simcoe Muskoka CDSB                                      | 28  |
| Durham CDSB                    | 6  | St. Clair CDSB                                           | 5   |
| Durham DSB                     | 9  | Sudbury CDSB                                             | 2   |
| Grand Erie DSB                 | 21 | Superior North CDSB                                      | 1   |
| Greater Essex County DSB       | 18 | Superior-Greenstone DSB                                  | 4   |
| Halton CDSB                    | 5  | Thames Valley DSB                                        | 27  |
| Halton DSB                     | 28 | Thunder Bay CDSB                                         | 4   |
| Hamilton-Wentworth CDSB        | 8  | Toronto CDSB                                             | 54  |
| Hamilton-Wentworth DSB         | 18 | Toronto DSB                                              | 140 |
| Hastings & Prince Edward DSB   | 7  | Trillium Lakelands DSB                                   | 15  |
| Huron Perth CDSB               | 6  | Upper Canada DSB                                         | 36  |
| Huron-Superior CDSB            | 6  |                                                          |     |

|                        |    |
|------------------------|----|
| Upper Grand DSB        | 40 |
| Waterloo CDSB          | 12 |
| Waterloo Region DSB    | 35 |
| Wellington CDSB        | 4  |
| Windsor-Essex CDSB     | 9  |
| York CDSB              | 32 |
| York Region DSB        | 42 |
| Other School Authority | 1  |

Les calculs ont été arrondis au nombre entier le plus proche et peuvent ne pas atteindre 100 % dans les catégories désagrégées. Dans les cas où l'on a constaté des changements significatifs en comparant les résultats d'une année à l'autre, les tendances ont été confirmées par une comparaison avec l'échantillon des mêmes écoles. Le ratio moyen élève/personnel a été calculé pour les écoles qui ont déclaré à la fois le nombre total d'élèves et les postes équivalents temps plein. Toutes les réponses et les données sont confidentielles et sont sauvegardées conformément aux recommandations des trois Conseils subventionnaires pour la sauvegarde des données.

## Analyse des données et rapports

Une analyse qualitative des données a été réalisée à l'aide de méthodes d'analyse inductive. Des chercheurs ont lu les réponses et codé les thèmes émergents dans chaque ensemble de données (c.-à-d. les réponses à chacune des questions ouvertes des sondages).

Les analyses quantitatives présentées dans ce rapport sont fondées sur des statistiques descriptives et déductives. Leur principal objectif est de présenter des informations numériques dans un format clair et accessible à de multiples publics. Toutes les données ont été analysées à l'aide du logiciel statistique SPSS.

Pour les comparaisons géographiques, les écoles ont été classées dans la catégorie rurale ou urbaine (qui comprend les milieux urbains et suburbains) d'après les codes postaux. Les écoles rurales se trouvent dans des territoires comprenant moins de 75 000 personnes non contiguës à un centre urbain de plus de 75 000 personnes. Toutes les autres écoles ont été classées dans la catégorie urbaine. En se basant sur la littérature scientifique et les sources gouvernementales, les auteurs du sondage ont déterminé qu'une population de 75 000 personnes représentait la ligne de démarcation la plus précise entre les zones rurales et urbaines en Ontario.

# Surveys



## 2017/2018 Elementary School Survey

People for Education is a champion of publicly funded education – instigating dialogue and research to make the connection between strong education and a fair and prosperous society.

With the help of principals across the province, we use annual surveys to keep track of the effects of policy and funding changes on programs and resources in Ontario's schools. The results are published in a report based on the survey findings.

**You can complete the survey online at:**  
<http://www.peopleforeducation.ca/research/school-surveys>

Each participating school will receive an electronic copy of this report.

**Please submit the survey by November 20th, 2017**

**If you cannot complete the survey online, please mail or fax the survey to:**

**People for Education, 641 Bloor St W., Toronto, Ontario, M6G 1L1**  
**Fax:** 416-536-0100  
**Web site:** [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

**Individual school responses will remain confidential.**  
**Only overall results will be published.**

|                                        |              |
|----------------------------------------|--------------|
| District School Board:                 |              |
| School:                                |              |
| MIDENT (school identification number): |              |
| Number of students:                    |              |
| School address:                        |              |
| City:                                  | Postal code: |
| Phone: (       )                       |              |
| School email:                          |              |
| Contact person:                        |              |

Please tell us the **total** number of staff positions, counted in **full-time equivalents (FTEs)**. For example, one full-time or two half-time positions equal 1.0 FTE; if a person works 4 days a week, this equals 0.8 FTE; a half-time position equals 0.5 FTE; one day a week equals 0.2 FTE, etc.

## 1. SCHOOL OVERVIEW

Grades taught: \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_

Total teacher FTEs: \_\_\_\_\_

## 2. SCHOOL ADMINISTRATION

Principal: \_\_\_\_\_ total FTEs

How many sites is the principal responsible for? \_\_\_\_\_

Vice-principal(s): \_\_\_\_\_ total FTEs

☐ none

There are many important facets to your role as a principal. When thinking about your job overall, please **rank the following tasks based on how much time they take, from 1 to 7** (with 1 being the most time-consuming and 7 being the least time-consuming).

| RANK the following activities: |                                                                                                                            | Not applicable           |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                | Supporting professional learning and improving the instructional program                                                   | <input type="checkbox"/> |
|                                | Completing the School Improvement Plan                                                                                     | <input type="checkbox"/> |
|                                | Provincial and board/system initiatives (communications, documentation, and meetings related to policy and programs, etc.) | <input type="checkbox"/> |
|                                | Managing staff (human resources functions and collective agreement implementation)                                         | <input type="checkbox"/> |
|                                | Managing individual student issues                                                                                         | <input type="checkbox"/> |
|                                | Managing facilities                                                                                                        | <input type="checkbox"/> |
|                                | Community and parent relationships                                                                                         | <input type="checkbox"/> |

Please describe any successes or challenges with the role of administration at your school: \_\_\_\_\_

## 3. ARTS EDUCATION

**Specialist Music teacher(s)** (not including itinerants):

\_\_\_\_\_ total FTEs ☐ none

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)? ☐ yes ☐ no

**Itinerant Music teachers/instructors:** ☐ yes ☐ no

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)? ☐ yes ☐ no

**Specialist Visual Arts teacher(s):**

\_\_\_\_\_ total FTEs ☐ none

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)? ☐ yes ☐ no

**Specialist Drama teacher(s):**

\_\_\_\_\_ total FTEs ☐ none

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)? ☐ yes ☐ no

The **school budget for Dance, Drama, Music, and Visual Arts** is:

☐ less than \$500 ☐ \$500-\$999

☐ \$1000-\$1999 ☐ \$2000-\$4999

☐ \$5000 or more (please specify: \$ \_\_\_\_\_)

Indicate which **opportunities** your students will have this year: (Select **all** that apply)

- ☐ learn an instrument in school hours
- ☐ perform or display their art (e.g. plays, art shows, dance performances)
- ☐ participate in a choir, band, or orchestra
- ☐ work with an artist or other professional from outside of the school
- ☐ see a live artistic performance
- ☐ none

Please indicate whether your school has a room **designated and equipped for instruction in the following arts subjects**: (e.g. a room where all Music instruction takes place, or a specialized space for Drama)

**Music:** ☐ yes ☐ no

**Dance:** ☐ yes ☐ no

**Drama:** ☐ yes ☐ no

**Visual arts:** ☐ yes ☐ no

Please describe any successes or challenges with arts education at your school: \_\_\_\_\_

## 4. HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION

Health and Physical Education (H&PE) teacher(s): \_\_\_\_\_ total FTEs

☐ none

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)?

☐ yes

☐ no

Please describe any successes or challenges with H&PE at your school: \_\_\_\_\_

## 5. FAMILY SUPPORT AND CHILDCARE

Does your school have **family support programs**? (e.g. Parenting and Family Literacy Centre, Early Years Centre, Best Start)

☐ yes

☐ no

Does your school offer **childcare and/or extended day programs** on school grounds?

☐ yes

☐ no

Select **all** that of the childcare programs that your school offers:

|                                            |                                        |                                                 |                                       |                                     |
|--------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Preschool</b><br>(18 months to 4 years) | <input type="checkbox"/> before school | <input type="checkbox"/> all day (school hours) | <input type="checkbox"/> after school | <input type="checkbox"/> year round |
|--------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|

|                          |                                        |                                       |                                     |
|--------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Kindergarten aged</b> | <input type="checkbox"/> before school | <input type="checkbox"/> after school | <input type="checkbox"/> year round |
|--------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|

|                   |                                        |                                       |                                     |
|-------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Grades 1-6</b> | <input type="checkbox"/> before school | <input type="checkbox"/> after school | <input type="checkbox"/> year round |
|-------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|

Please describe any successes or challenges with family support and childcare at your school: \_\_\_\_\_

## 6. SPECIAL EDUCATION

Special education teacher(s): \_\_\_\_\_ total FTEs

☐ none

Special education assistant(s) (EAs): \_\_\_\_\_ total FTEs

☐ none

What proportion of the school's EAs are assigned to support special education?

☐ all

☐ most

☐ some

☐ none

☐ we have no EAs

Total number of students who receive **any** special education support: # \_\_\_\_\_

How many students are currently waiting for assessment? # \_\_\_\_\_ for IPRC? # \_\_\_\_\_ for placement? # \_\_\_\_\_

If you have students waiting for assessment, do they have IEPs?

☐ yes

☐ no

Are they receiving special education support?

☐ yes

☐ no

Is there a **restriction** on the number of students who can be assessed per year?

☐ yes

☐ no

Have you ever had to recommend that a student with special education needs **not attend school for the full day**? ☐ yes ☐ no

If yes, why? ☐ safety ☐ student health ☐ necessary supports unavailable (please specify): \_\_\_\_\_

Please describe any successes or challenges with special education at your school: \_\_\_\_\_

## 7. INDIGENOUS EDUCATION

Does your school offer any Indigenous education opportunities?

☐ yes

☐ no

If **yes**, please indicate which Indigenous education opportunities your school offers: (Select **all** that apply)

☐ PD for staff around Indigenous cultural issues

☐ Cultural support program

☐ Indigenous language program

☐ Indigenous guest speakers

☐ Consultation with Indigenous community members about educational priorities

☐ Ceremonies ☐ Other: \_\_\_\_\_

Do you have any **staff members at your school** who self-identify as Indigenous? ☐ yes ☐ no

Please describe any successes or challenges with Indigenous education at your school: \_\_\_\_\_

## 8. GUIDANCE

Guidance counsellor(s)/teacher(s): \_\_\_\_\_ total FTEs

☐ none

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)?

☐ yes

☐ no

If you have a guidance counsellor/teacher, in thinking about their overall role, please **rank the following tasks based on how much time they take, from 1 to 4** (with 1 being the most time-consuming and 4 being the least time-consuming).

| RANK the following activities: |                                                                                                                                       | Not applicable           |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                | Providing one-on-one counselling to students for mental health needs                                                                  | <input type="checkbox"/> |
|                                | Supporting planning and academics (e.g. All About Me, Individual Pathways Plans, course selection with students, school applications) | <input type="checkbox"/> |
|                                | Collaborating with teachers, professionals, and paraprofessionals (e.g. social workers, psychologists, child and youth workers)       | <input type="checkbox"/> |
|                                | Providing behaviour-related interventions (e.g. classroom disruptions, bullying)                                                      | <input type="checkbox"/> |

Please describe any successes or challenges with guidance at your school: \_\_\_\_\_

Approximately how much money did parents, students, and staff fundraise in the 2016/17 school year? \$

☐ sports      ☐ arts      ☐ classroom/lab materials      ☐ school library

☐ technology      ☐ charitable initiatives      ☐ other: \_\_\_\_\_

Is there a staff member (other than the principal or vice-principal) who is responsible for acting as a **liaison with the community**?

If **yes**, what is the FTE allotted solely to this position? total FTEs ☐ none

Please describe any successes or challenges with school-community relations at your school:

Please attach a separate sheet of paper if you need more space.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Website: [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

## 2017-2018

# Sondage auprès des écoles élémentaires

People for Education, champion de l'éducation à financement public, engage le dialogue et la recherche pour faire le lien entre une éducation solide et une société juste et prospère.

Avec l'aide des directrices et directeurs d'école de toute la province, nous menons des sondages annuels pour cerner les effets des changements de politiques et du financement sur les programmes et les ressources des écoles ontariennes. Les résultats sont publiés dans un rapport basé sur les données recueillies grâce au sondage.

Chaque école participante recevra un exemplaire électronique de ce rapport.

**Veillez remplir le sondage en ligne à :**  
**<http://www.peopleforeducation.ca/research/school-surveys>**

**Veillez soumettre vos réponses au plus tard le 20 novembre 2017.**

Si vous n'êtes pas en mesure de remplir le sondage en ligne, veuillez l'envoyer par la poste ou par télécopie à : **People for Education, 641, rue Bloor Ouest, Toronto (Ontario), M6G 1L1**  
**Télec. : 416-536-0100**  
**Site Web : [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)**

**Les réponses propres aux écoles individuelles demeureront confidentielles.**  
**Seuls les résultats d'ensemble seront publiés.**

|                                      |               |
|--------------------------------------|---------------|
| Conseil scolaire de district :       |               |
| École :                              |               |
| Numéro d'identification de l'école : |               |
| Nombre d'élèves :                    |               |
| Adresse :                            |               |
| Ville :                              | Code postal : |
| Tél. : (    )                        |               |
| Adresse électronique de l'école :    |               |
| Personne-ressource :                 |               |

Lorsque vous répondez aux questions concernant le personnel, veuillez indiquer le nombre **total** de postes en termes d'équivalents à temps plein (ETP). Par exemple, un poste à temps plein ou deux postes à mi-temps = 1 ETP; quatre jours par semaine = 0,8 ETP; un poste à mi-temps = 0,5 ETP; un jour par semaine = 0,2 ETP, etc.

## 1. VUE D'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE

Niveaux scolaires : \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_  
Enseignants et enseignantes : \_\_\_\_\_ total ETP

## 2. ADMINISTRATION DE L'ÉCOLE

Directeur ou directrice : \_\_\_\_\_ total ETP  
Combien d'établissements scolaires relèvent du directeur ou de la directrice d'école? \_\_\_\_\_

Directeur adjoint ou directrice adjointe : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Votre rôle à la direction d'école comporte plusieurs facettes importantes. Lorsque vous pensez à l'ensemble de votre travail, **veuillez classer les tâches suivantes de 1 à 7 selon le temps qu'elles requièrent** (1 étant la tâche qui requiert le plus de temps et 7 celle qui en requiert le moins).

| Veuillez classer les activités suivantes : |                                                                                                                                                                   | Sans objet               |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/>                   | Appuyer le perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement                                                                           | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                   | Élaborer le Plan d'amélioration de l'école                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                   | Donner suite aux initiatives de la province et du conseil/système scolaire (communications, documentation et rencontres liées aux politiques et programmes, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                   | Gérer le personnel (fonctions liées aux ressources humaines et mise en œuvre des ententes collectives)                                                            | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                   | Gérer les questions touchant des élèves en particulier                                                                                                            | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                   | Gérer les installations                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                   | Maintenir les relations avec la communauté et les parents                                                                                                         | <input type="checkbox"/> |

Des réussites ou des défis relativement à l'administration de votre école? \_\_\_\_\_

## 3. ÉDUCATION ARTISTIQUE

Enseignants ou enseignantes spécialistes en musique (sans inclure le personnel itinérant) :

\_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun  
Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Enseignantes ou enseignants/ instructrices ou instructeurs de musique itinérants : ☐ oui ☐ non

Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Enseignantes ou enseignants spécialistes en arts visuels :

\_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun  
Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Enseignantes ou enseignants spécialistes en art dramatique :

\_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun  
Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Le budget de l'école pour la danse, le théâtre, la musique et les arts visuels est de:

- ☐ moins de 500 \$ ☐ 500 \$ à 999 \$  
☐ 1 000 \$ à 1 999 \$ ☐ 2 000 \$ à 4 999 \$  
☐ 5 000 \$ ou plus (veuillez préciser) : \_\_\_\_\_ \$

Indiquez quelles **possibilités éducatives** seront offertes à vos élèves cette année. (Cochez **tout** ce qui s'applique)

- ☐ apprendre à jouer d'un instrument pendant les heures de classe  
☐ se produire sur scène ou exposer une oeuvre (p. ex. pièces de théâtre, expositions d'art, spectacles de danse)  
☐ participer à une chorale, une fanfare ou un orchestre  
☐ travailler avec un ou une artiste ou autre professionnel ou professionnelle de l'extérieur de l'école  
☐ assister à un spectacle  
☐ aucune

Veuillez indiquer si votre école dispose d'un local **désigné et équipé pour l'enseignement des disciplines artistiques** suivantes : (p. ex. tous les cours de musique y sont donnés ou il s'agit d'un lieu spécialisé pour l'art dramatique)

- Musique : ☐ oui ☐ non  
Danse : ☐ oui ☐ non  
Théâtre : ☐ oui ☐ non  
Arts visuels : ☐ oui ☐ non

Des succès ou des défis relativement à l'éducation artistique à votre école? \_\_\_\_\_



## 4. SANTÉ

Enseignantes ou enseignants spécialistes de l'éducation physique et santé : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Des succès ou des défis relativement à la santé? \_\_\_\_\_

## 5. APPUI À LA FAMILLE ET SERVICES DE GARDE

Votre école offre-t-elle des programmes d'appui à la famille? (p. ex. Centre de formation au rôle parental et de littératie pour les familles, Centre de la petite enfance, Meilleur départ) ☐ oui ☐ non

Votre école offre-t-elle des services de garde et/ou des programmes de jour prolongé dans ses locaux? ☐ oui ☐ non  
Cochez **tous** les services de garde offerts à votre école.

|                                  |                                        |                                                        |                                        |                                    |
|----------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|
| Préscolaire<br>(18 mois à 4 ans) | <input type="checkbox"/> avant l'école | <input type="checkbox"/> pendant les heures<br>d'école | <input type="checkbox"/> après l'école | <input type="checkbox"/> à l'année |
|----------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|

|                                        |                                        |                                        |                                    |
|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|
| Maternelle/jardin                      | <input type="checkbox"/> avant l'école | <input type="checkbox"/> après l'école | <input type="checkbox"/> à l'année |
| 1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> année | <input type="checkbox"/> avant l'école | <input type="checkbox"/> après l'école | <input type="checkbox"/> à l'année |

Des succès ou des défis relativement à l'appui à la famille et aux services de garde? \_\_\_\_\_

## 6. ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ

Enseignants ou enseignantes de l'enfance en difficulté : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Aides-enseignants ou aides-enseignantes de l'enfance en difficulté : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Dans quelle proportion les aides-enseignants et aides-enseignantes sont-ils assignés à l'éducation de l'enfance en difficulté?

☐ tous ☐ la plupart ☐ certains ☐ aucun ☐ Nous n'avons pas d'aides-enseignants ou d'aides-enseignantes

Nombre total d'élèves qui reçoivent un **quelconque service** d'éducation de l'enfance en difficulté : # \_\_\_\_\_

Combien d'élèves attendent actuellement une évaluation? # \_\_\_\_\_ pour un CIPR? # \_\_\_\_\_ pour un placement? # \_\_\_\_\_

Si certains de vos élèves attendent une évaluation, ont-ils un PEI? ☐ oui ☐ non

Reçoivent-ils un service d'éducation de l'enfance en difficulté? ☐ oui ☐ non

Y a-t-il une limite quant au nombre d'élèves qui peuvent être évalués par année? ☐ oui ☐ non

Avez-vous dû recommander qu'un élève ayant des besoins particuliers **ne fréquente pas l'école toute la journée**? ☐ oui ☐ non

Si oui, pourquoi? ☐ sécurité ☐ santé de l'élève ☐ soutien nécessaire non disponible (veuillez préciser) \_\_\_\_\_

Des réussites ou des défis relativement à l'éducation de l'enfance en difficulté? \_\_\_\_\_

## 7. ÉDUCATION DES AUTOCHTONES

Votre école offre-t-elle des activités d'éducation des Autochtones? ☐ oui ☐ non

Si **oui**, veuillez indiquer lesquelles. (Cochez **tout** ce qui s'applique)

☐ Perfectionnement professionnel du personnel sur les questions culturelles autochtones ☐ Programme de soutien culturel

☐ Programme d'enseignement des langues autochtones ☐ Conférenciers ou conférencières autochtones invités

☐ Consultation auprès des membres de la communauté autochtone sur les priorités éducatives ☐ Cérémonies

☐ Autre : \_\_\_\_\_

Est-ce que **des membres du personnel de l'école** s'auto-identifient comme Autochtones? ☐ oui ☐ non

Des réussites ou des défis relativement à l'éducation des Autochtones? \_\_\_\_\_

## 8. ORIENTATION

Conseillers ou conseillères en orientation : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Si vous avez des conseillers ou conseillères en orientation, veuillez penser à l'ensemble de leur rôle et **classer les tâches suivantes de 1 à 4 selon le temps qu'elles requièrent** (1 étant la tâche qui requiert le plus de temps et 4 celle qui en requiert le moins).

| Veuillez classer les activités suivantes |                                                                                                                                                                                                                    | Sans objet               |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                          | Conseiller individuellement les élèves ayant des besoins continus en matière de santé mentale.                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Appuyer les transitions (p. ex. portfolio de cheminement, plans d'itinéraire d'études, choix des cours avec les élèves, demandes d'admission aux institutions postsecondaires)                                     | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Collaborer avec des professionnels/professionnelles ou paraprofessionnels/paraprofessionnelles (p. ex. travailleurs sociaux ou travailleuses sociales, psychologues, travailleurs/travailleuses auprès des jeunes) | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Faire des interventions liées au comportement (p. ex. perturbations en classe, intimidation)                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> |

Des réussites ou des défis relativement à l'orientation à votre école? \_\_\_\_\_

Environ combien d'argent les parents, les élèves et le personnel ont-ils recueilli pendant l'année scolaire 2016-2017? \_\_\_\_\_ \$  
 Votre école organise-t-elle des **activités de financement** pour l'un ou l'autre des items suivants? (Cochez **tout** ce qui s'applique.)

☐ technologie    ☐ initiatives de bienfaisance    ☐ autre :

Un membre du personnel (autre que la direction ou la direction adjointe) est-il responsable d'assurer la liaison avec la communauté?

Si **oui**, combien de temps en ETP est alloué uniquement à ce poste? total ETP ☐ aucun

**Selon votre expérience, dans quelle mesure ces groupes ou services sont-ils accessibles?**

|                                        | Souvent                  | Parfois                  | Jamais                   | Indisponible             | Tès accessible           | Assez accessible         | Inaccessible             | Ne sais pas              |
|----------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bibliothèque publique                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fournisseurs de soins de santé mentale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organismes autochtones                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Programmes d'aide à l'établissement    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Programmes de loisirs municipaux       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Santé publique                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Services de garde                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Services sociaux                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre : _____                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |

---

Souhaitez-vous nous faire part de commentaires supplémentaires au sujet de votre école? Quels sont les principales réussites et/ou les principaux défis de votre école? Au besoin, veuillez joindre une feuille supplémentaire à ce formulaire.

[illegible]

**Courriel :** <mailto:info@peopleforeducation.ca> **Site Web :** [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)



## 2017/2018 Secondary School Survey

People for Education is a champion of publicly funded education – instigating dialogue and research to make the connection between strong education and a fair and prosperous society.

With the help of principals across the province, we use annual surveys to keep track of the effects of policy and funding changes on programs and resources in Ontario's schools. The results are published in a report based on the survey findings.

**You can complete the survey online at:**  
<http://www.peopleforeducation.ca/research/school-surveys>

Each participating school will receive an electronic copy of this report.

**Please submit the survey by November 20th, 2017**

**If you cannot complete the survey online, please mail or fax the survey to:**

**People for Education, 641 Bloor St W., Toronto, Ontario, M6G 1L1**  
**Fax:** 416-536-0100  
**Web site:** [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

**Individual school responses will remain confidential.**  
**Only overall results will be published.**

|                                        |              |
|----------------------------------------|--------------|
| District School Board:                 |              |
| School:                                |              |
| MIDENT (school identification number): |              |
| Number of students:                    |              |
| School address:                        |              |
| City:                                  | Postal code: |
| Phone: (       )                       |              |
| School email:                          |              |
| Contact person:                        |              |

Please tell us the **total** number of staff positions, counted in **full-time equivalents (FTEs)**. For example, one full-time or two half-time positions equal 1.0 FTE; if a person works 4 days a week, this equals 0.8 FTE; a half-time position equals 0.5 FTE; one day a week equals 0.2 FTE, etc.

## 1. SCHOOL OVERVIEW

Grades taught: \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_

Total teacher FTEs: \_\_\_\_\_

## 2. SCHOOL ADMINISTRATION

Principal: \_\_\_\_\_ total FTEs

How many sites is the principal responsible for? \_\_\_\_\_

Vice-principal(s): \_\_\_\_\_ total FTEs

☐ none

There are many important facets to your role as a principal. When thinking about your job overall, please **rank the following tasks based on how much time they take, from 1 to 7** (with 1 being the most time-consuming and 7 being the least time-consuming).

| RANK the following activities: |                                                                                                                            | Not applicable           |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                | Supporting professional learning and improving the instructional program                                                   | <input type="checkbox"/> |
|                                | Completing the School Improvement Plan                                                                                     | <input type="checkbox"/> |
|                                | Provincial and board/system initiatives (communications, documentation, and meetings related to policy and programs, etc.) | <input type="checkbox"/> |
|                                | Managing staff (human resources functions and collective agreement implementation)                                         | <input type="checkbox"/> |
|                                | Managing individual student issues                                                                                         | <input type="checkbox"/> |
|                                | Managing facilities                                                                                                        | <input type="checkbox"/> |
|                                | Community and parent relationships                                                                                         | <input type="checkbox"/> |

Please describe any successes or challenges with the role of administration at your school: \_\_\_\_\_

## 3. ARTS EDUCATION

Indicate which **opportunities** your students will have this year: (Select **all** that apply)

- ☐ learn an instrument in school hours
 ☐ perform or display their art (e.g. plays, art shows, dance performances)
- ☐ participate in a choir, band, or orchestra
 ☐ work with an artist or other professional from outside of the school
- ☐ see a live artistic performance
 ☐ none

The **school budget for Dance, Drama, Music, and Visual Arts** is:

- ☐ less than \$500
 ☐ \$500-\$999
 ☐ \$1000-\$1999
 ☐ \$2000-\$4999
 ☐ \$5000 or more
- (please specify: \$ \_\_\_\_\_)

Please indicate whether your school has a room **designated and equipped for instruction in the following arts subjects**: (e.g. a room where all Music instruction takes place, or a specialized space for Drama)

**Music:** ☐ yes ☐ no

**Dance:** ☐ yes ☐ no

**Drama:** ☐ yes ☐ no

**Visual arts:** ☐ yes ☐ no

Does your school offer **grade 11 or grade 12 level arts courses** in the following areas? (Select **all** that apply)

- ☐ Dance
 ☐ Drama
 ☐ Exploring and creating in the arts
 ☐ Media arts
 ☐ Music
 ☐ Visual arts
- ☐ None
 ☐ Don't have grades 11 or 12

Please describe any successes or challenges with arts education at your school: \_\_\_\_\_

## 4. SPECIAL EDUCATION

Special education teacher(s): \_\_\_\_\_ total FTEs ☐ none

Special education assistant(s) (EAs): \_\_\_\_\_ total FTEs ☐ none

What proportion of the school's EAs are assigned to support special education?

☐ all ☐ most ☐ some ☐ none ☐ we have no EAs

Total number of students who receive **any** special education support: # \_\_\_\_\_

How many students are currently waiting for assessment? # \_\_\_\_\_ for IPRC? # \_\_\_\_\_ for placement? # \_\_\_\_\_

If you have students waiting for assessment, do they have IEPs? ☐ yes ☐ no

Are they receiving special education support? ☐ yes ☐ no

Is there a **restriction** on the number of students who can be assessed per year? ☐ yes ☐ no

Have you ever had to recommend that a student with special education needs **not attend school for the full day**? ☐ yes ☐ no

If yes, why? ☐ safety ☐ student health ☐ necessary supports unavailable (please specify): \_\_\_\_\_

Please describe any successes or challenges with special education at your school: \_\_\_\_\_

## 5. INDIGENOUS EDUCATION

Does your school offer any Indigenous education opportunities? ☐ yes ☐ no

If **yes**, please indicate which Indigenous education opportunities your school offers: (Select **all** that apply)

☐ PD for staff around Indigenous cultural issues ☐ Cultural support program ☐ Indigenous language program

☐ Indigenous guest speakers ☐ Consultation with Indigenous community members about educational priorities

☐ Ceremonies ☐ Native Studies ☐ Other: \_\_\_\_\_

Do you have any **staff members at your school** who self-identify as Indigenous? ☐ yes ☐ no

Please describe any successes or challenges with Indigenous education at your school: \_\_\_\_\_

## 6. GUIDANCE

Guidance counsellor(s)/teacher(s): \_\_\_\_\_ total FTEs ☐ none

If yes, do they have advanced training (e.g. an AQ, degree, or PD)? ☐ yes ☐ no

If you have a guidance counsellor/teacher, in thinking about their overall role, please **rank the following tasks based on how much time they take, from 1 to 6** (with 1 being the most time-consuming and 6 being the least time-consuming).

| RANK the following activities: |                                                                                                                                        | Not applicable           |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                | Providing one-on-one counselling to students for mental health needs                                                                   | <input type="checkbox"/> |
|                                | Supporting planning and academics (e.g. Individual Pathways Plans, course selection with students, post-secondary school applications) | <input type="checkbox"/> |
|                                | Collaborating with teachers, professionals, and paraprofessionals (e.g. social workers, psychologists, child and youth workers)        | <input type="checkbox"/> |
|                                | Facilitating experiential learning opportunities (e.g. co-ops, internships, Dual Credits)                                              | <input type="checkbox"/> |
|                                | Providing behaviour-related interventions (e.g. classroom disruptions, bullying)                                                       | <input type="checkbox"/> |
|                                | Coordinating special education accommodations                                                                                          | <input type="checkbox"/> |

Please describe any successes or challenges with guidance at your school: \_\_\_\_\_

Approximately how much money did parents, students, and staff fundraise in the 2016/17 school year? \$

☐ sports      ☐ arts      ☐ classroom/lab materials      ☐ school library

☐ technology      ☐ charitable initiatives      ☐ other:

Do you have **Athletic Fees**? ☐ yes ☐ no      If yes, what is the range? (e.g. \$5 to \$25) \$ \_\_\_\_\_ to \$ \_\_\_\_\_

Is there a staff member (other than the principal or vice-principal) who is responsible for acting as a **liaison with the community**?

If **yes**, what is the FTE allotted solely to this position?  total FTEs ☐ none

**In your experience, how accessible are these groups?**

|                               | Often                    | Sometimes                | Never                    | Not available            | Very accessible          | Fairly accessible        | Inaccessible             | Don't know               |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Childcare                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Indigenous organizations      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mental health care providers  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Municipal recreation programs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Public Health                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Public library                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Settlement programs           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Social services               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Youth employment              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Other: _____                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |

Is there anything more you want to add or tell us about your school? What are the major successes and/or challenges in your school?

People for Education, 641 Bloor St. W., Toronto, ON M6G 1L1    **Phone:** 416 534 0100    **Fax:** 416 536 0100  
**Email:** [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)    **Website:** [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)



## 2017-2018

# Sondage auprès des écoles secondaires

People for Education, champion de l'éducation à financement public, engage le dialogue et la recherche pour faire le lien entre une éducation solide et une société juste et prospère.

Avec l'aide des directrices et directeurs d'école de toute la province, nous menons des sondages annuels pour cerner les effets des changements de politiques et du financement sur les programmes et les ressources des écoles ontariennes. Les résultats sont publiés dans un rapport basé sur les données recueillies grâce au sondage.

Chaque école participante recevra un exemplaire électronique de ce rapport.

**Veillez remplir le sondage en ligne à :**  
<http://www.peopleforeducation.ca/research/school-surveys>

**Veillez soumettre vos réponses au plus tard le 20 novembre 2017.**

Si vous n'êtes pas en mesure de remplir le sondage en ligne, veuillez l'envoyer par la poste ou par télécopie à : **People for Education, 641, rue Bloor Ouest, Toronto (Ontario), M6G 1L1**  
**Télec. :** 416-536-0100  
**Site Web :** [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

**Les réponses propres aux écoles individuelles demeureront confidentielles.  
Seuls les résultats d'ensemble seront publiés.**

|                                      |               |
|--------------------------------------|---------------|
| Conseil scolaire de district :       |               |
| École :                              |               |
| Numéro d'identification de l'école : |               |
| Nombre d'élèves :                    |               |
| Adresse :                            |               |
| Ville :                              | Code postal : |
| Tél. : (    )                        |               |
| Adresse électronique de l'école :    |               |
| Personne-ressource :                 |               |

Lorsque vous répondez aux questions concernant le personnel, veuillez indiquer le nombre **total** de postes en termes d'**équivalents à temps plein (ETP)**. Par exemple, un poste à temps plein ou deux postes à mi-temps = 1 ETP; quatre jours par semaine = 0,8 ETP; un poste à mi-temps = 0,5 ETP; un jour par semaine = 0,2 ETP, etc.

## 1. VUE D'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE

Niveaux scolaires : \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_  
Enseignants ou enseignantes : \_\_\_\_\_ total ETP

## 2. ADMINISTRATION DE L'ÉCOLE

Directeur ou directrice : \_\_\_\_\_ total ETP  
Combien d'établissements scolaires relèvent du directeur ou de la directrice d'école? \_\_\_\_\_

Directeur adjoint ou directrice adjointe : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Votre rôle à la direction d'école comporte plusieurs facettes importantes. Lorsque vous pensez à l'ensemble de votre travail, **veuillez classer les tâches suivantes de 1 à 7 selon le temps qu'elles requièrent** (1 étant la tâche qui requiert le plus de temps et 7 celle qui en requiert le moins).

| Veuillez classer les activités suivantes : |                                                                                                                                                                   | Sans objet               |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                            | Appuyer le perfectionnement professionnel et l'amélioration du programme d'enseignement                                                                           | <input type="checkbox"/> |
|                                            | Élaborer le Plan d'amélioration de l'école                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> |
|                                            | Donner suite aux initiatives de la province et du conseil/système scolaire (communications, documentation et rencontres liées aux politiques et programmes, etc.) | <input type="checkbox"/> |
|                                            | Gérer le personnel (fonctions liées aux ressources humaines et mise en œuvre des ententes collectives)                                                            | <input type="checkbox"/> |
|                                            | Gérer les questions touchant des élèves en particulier                                                                                                            | <input type="checkbox"/> |
|                                            | Gérer les installations                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> |
|                                            | Maintenir les relations avec la communauté et les parents                                                                                                         | <input type="checkbox"/> |

Des réussites ou des défis relativement à l'administration de votre école? \_\_\_\_\_

## 3. ÉDUCATION ARTISTIQUE

Indiquez quelles **possibilités éducatives** seront offertes à vos élèves cette année. (Cochez **tout** ce qui s'applique)

- ☐ apprendre à jouer d'un instrument pendant les heures de classe
- ☐ se produire sur scène ou exposer une oeuvre (p. ex. pièces de théâtre, expositions d'art, spectacles de danse)
- ☐ participer à une chorale, une fanfare ou un orchestre
- ☐ travailler avec un ou une artiste ou autre professionnel ou professionnelle de l'extérieur de l'école
- ☐ assister à un spectacle
- ☐ aucune

Le **budget de l'école pour la danse, le théâtre, la musique et les arts visuels** est de :

- ☐ moins de 500 \$
- ☐ 500 \$ à 999 \$
- ☐ 1 000 \$ à 1 999 \$
- ☐ 2 000 \$ à 4 999 \$
- ☐ 5 000 \$ ou plus (veuillez préciser) : \_\_\_\_\_ \$

Veuillez indiquer si votre école dispose d'un local **désigné et équipé pour l'enseignement des disciplines artistiques suivantes** : (p. ex. tous les cours de musique y sont donnés ou il s'agit d'un lieu spécialisé pour l'art dramatique)

**Musique :** ☐ oui ☐ non

**Danse :** ☐ oui ☐ non

**Théâtre :** ☐ oui ☐ non

**Arts visuels :** ☐ oui ☐ non

Votre école offre-t-elle **des cours d'enseignement artistique de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année** dans les domaines suivants? (Cochez **tout** ce qui s'applique)

- ☐ Danse
- ☐ Théâtre
- ☐ Découverte et création artistiques
- ☐ Arts médiatiques
- ☐ Musique
- ☐ Arts visuels
- ☐ aucun
- ☐ Nous n'avons pas de classes de 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année

Des succès ou des défis relativement à l'éducation artistique à votre école? \_\_\_\_\_



## 4. ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ

Enseignants ou enseignantes de l'enfance en difficulté : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Aides-enseignants ou aides-enseignantes de l'enfance en difficulté : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Dans quelle proportion les aides-enseignants et aides-enseignantes sont-ils assignés à l'éducation de l'enfance en difficulté?

☐ tous ☐ la plupart ☐ certains ☐ aucun ☐ Nous n'avons pas d'aides-enseignants ou d'aides-enseignantes

Nombre total d'élèves qui reçoivent un **quelconque service** d'éducation de l'enfance en difficulté : # \_\_\_\_\_

Combien d'élèves attendent actuellement une évaluation? # \_\_\_\_\_ pour un CIPR? # \_\_\_\_\_ pour un placement? # \_\_\_\_\_

Si certains de vos élèves attendent une évaluation, ont-ils un PEI? ☐ oui ☐ non

Reçoivent-ils un service d'éducation de l'enfance en difficulté? ☐ oui ☐ non

Y a-t-il une limite quant au nombre d'élèves qui peuvent être évalués par année? ☐ oui ☐ non

Avez-vous dû recommander qu'un élève ayant des besoins particuliers **ne fréquente pas l'école toute la journée**? ☐ oui ☐ non

Si oui, pourquoi? ☐ sécurité ☐ santé de l'élève ☐ soutien nécessaire non disponible (veuillez préciser) \_\_\_\_\_

Des réussites ou des défis relativement à l'éducation de l'enfance en difficulté? \_\_\_\_\_

## 5. ÉDUCATION DES AUTOCHTONES

Votre école offre-t-elle des activités d'éducation des Autochtones? ☐ oui ☐ non

Si **oui**, veuillez indiquer lesquelles. (Cochez **tout** ce qui s'applique)

☐ Perfectionnement professionnel du personnel sur les questions culturelles autochtones ☐ Programme de soutien culturel

☐ Programme d'enseignement des langues autochtones ☐ Conférenciers ou conférencières autochtones invités

☐ Consultation auprès des membres de la communauté autochtone sur les priorités éducatives ☐ Cérémonies

☐ Programme d'études autochtones ☐ Autre : \_\_\_\_\_

Est-ce que **des membres du personnel de l'école** s'auto-identifient comme Autochtones? ☐ oui ☐ non

Des réussites ou des défis relativement à l'éducation des Autochtones? \_\_\_\_\_

## 6. ORIENTATION

Conseillers ou conseillères en orientation : \_\_\_\_\_ total ETP ☐ aucun

Si oui, ces personnes ont-elles une formation avancée (p. ex. QA, diplôme ou PP)? ☐ oui ☐ non

Si vous avez des conseillers ou conseillères en orientation, veuillez penser à l'ensemble de leur rôle et **classer les tâches suivantes de 1 à 6 selon le temps qu'elles requièrent** (1 étant la tâche qui requiert le plus de temps et 6 celle qui en requiert le moins).

| Veuillez classer les activités suivantes |                                                                                                                                                                                                                    | Sans objet               |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                          | Conseiller individuellement les élèves ayant des besoins continus en matière de santé mentale.                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Appuyer les transitions (p. ex. plans d'itinéraire d'études, choix des cours avec les élèves, demandes d'admission aux institutions postsecondaires)                                                               | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Collaborer avec des professionnels/professionnelles ou paraprofessionnels/paraprofessionnelles (p. ex. travailleurs sociaux ou travailleuses sociales, psychologues, travailleurs/travailleuses auprès des jeunes) | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Faire des interventions liées au comportement (p. ex. perturbations en classe, intimidation)                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Soutenir les occasions d'apprentissage par expérience (p. ex. éducation coopérative, stages, double reconnaissance de crédit)                                                                                      | <input type="checkbox"/> |
|                                          | Coordonner les accommodements pour l'éducation de l'enfance en difficulté                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> |

Des réussites ou des défis relativement à l'orientation à votre école? \_\_\_\_\_

## 7. ACTIVITÉS DE FINANCEMENT ET FRAIS

Environ combien d'argent les parents, les élèves et le personnel ont-ils recueilli pendant l'année scolaire 2016-2017? \_\_\_\_\_ \$

Votre école organise-t-elle des **activités de financement** pour l'un ou l'autre des items suivants? (Cochez **tout** ce qui s'applique.)

☐ sports ☐ arts ☐ matériel scolaire/de laboratoire ☐ bibliothèque scolaire

☐ technologie ☐ initiatives de bienfaisance ☐ autre : \_\_\_\_\_

À combien s'élèvent **les frais liés aux activités étudiantes** cette année (2017-2018)? \_\_\_\_\_ \$

☐ Aucuns frais liés aux activités étudiantes

Votre école perçoit-elle **des frais liés aux activités sportives**? ☐ oui ☐ non

Si **oui**, veuillez indiquer la fourchette des frais (p. ex. : de 5 \$ à 25 \$) : \_\_\_\_\_ \$ à \_\_\_\_\_ \$

Des réussites ou des défis relativement aux activités de financement et aux frais? \_\_\_\_\_

Un membre du personnel (autre que la direction ou la direction adjointe) est-il responsable d'assurer la **liaison avec la communauté**?

Si **oui**, combien de temps en ETP est alloué uniquement à ce poste? total ETP

**A quelle fréquence votre école est-elle en contact ou travaille-t-elle avec les groupes suivants? (p. ex. partage de ressources, planification conjointe, partage de locaux, appui aux élèves)**

**Selon votre expérience, dans quelle mesure ces groupes ou services sont-ils accessibles?**

|                                        | Souvent                  | Parfois                  | Jamais                   | Indisponible             | Très accessible          | Assez accessible         | Inaccessible             | Ne sais pas              |
|----------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bibliothèque publique                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Emploi des jeunes                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fournisseurs de soins de santé mentale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organismes autochtones                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Programmes d'aide à l'établissement    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Programmes de loisirs municipaux       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Santé publique                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Services de garde                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Services sociaux                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre : _____                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |

## 9. COMMENTAIRES SUPPLÉMENTAIRES

Souhaitez-vous nous faire part de commentaires supplémentaires au sujet de votre école? Quels sont les principales réussites et/ou les principaux défis de votre école? Au besoin, veuillez joindre une feuille supplémentaire à ce formulaire.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ce sondage a été préparé par People for Education, le Metro Parent Network et des groupes de parents de l'ensemble de l'Ontario.  
People for Education, 641, rue Bloor Ouest, Toronto (Ontario) M6G 1L1 Tél. : 416 534 0100 Téléc. : 416 536 0100  
Courriel : <mailto:info@peopleforeducation.ca> Site Web : [www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

# Références

Alberta Teachers' Association (2014). *The Future of the Principalship in Canada: A National Research Study*. Edmonton, AB : Alberta Teachers' Association.

Association des conseillères et conseillers d'orientation de l'Ontario (s. d.). *The Role of the Guidance Teacher-Counsellor*. Hillsburgh, ON : Association des conseillères et conseillers d'orientation de l'Ontario.

Association des élèves conseillers et conseillères de l'Ontario (2018). *A Turning Point for Education: The Student Platform*. Toronto, ON : Association des élèves conseillers et conseillères de l'Ontario.

Bascia, N. (2014). « The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014.

Bell Canada (2015). *Bell Cause pour la cause : les cinq premières années (2010-2015)*. Montréal, QC : Bell Canada.

Bonikowska, A., Hou, F. et Picot, G. (2015). Tableau 1 - Répartition des nouveaux immigrants au moment de l'établissement, selon la destination prévue, 2000, 2010 et 2012 (tableau). *Changements dans la répartition régionale des nouveaux immigrants au Canada*. Statistique Canada, n° de catalogue 11F0019M – n° 366. Ottawa, ON : Statistique Canada.

Brown, RS. et Parekh, G. (2013). *The intersection of disability, achievement, and equity: A system review of special education in the TDSB* (Rapport de recherche n° 12-13-12). Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.

Cabinet de la Première ministre de l'Ontario. (27 novembre 2014). Communiqué : « Faire la promotion du mieux-être à l'école - L'Ontario soutient un programme visant à encourager les enfants et les jeunes à faire plus d'activités physiques tous les jours ». *Salle de presse*.

Cabinet de la Première ministre de l'Ontario. (3 mai 2018). Communiqué : « L'Ontario bonifie ses services jeunesse de santé mentale et de lutte contre les dépendances ». *Salle de presse*.

Chai, C. et Nicolas, L. (3 mai 2017). « Is mental health stigma lessening? Canadians opening up more than ever, survey suggests. » *Global News Canada*.

Colley, R.C., Carson, V., Garriguet, D., Janssen, I., Roberts, K.C. et Tremblay, M.S. (2017). « Activité physique des enfants et des jeunes au Canada, 2007 à 2015 ». *Rapports sur la santé*, 28 (10), 8-16. Statistique Canada, n° de catalogue 82-003-X.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Résumé du rapport final de la Commission vérité et réconciliation du Canada*. Winnipeg, MB : Centre national pour la vérité et réconciliation - Université du Manitoba.

Craven, R.G., Yeung, A.S. et Han, F. (2014). « The impact of professional development and Indigenous education officers on Australian teachers' Indigenous teaching and learning ». *Australian Journal of Teacher Education* 39(8), 85-108.

Cribb, R., Ovid, N., Lao, D. et Bigham, B. (29 mai 2017). « Demand for youth mental health services is exploding. How universities and business are scrambling to react ». *The Toronto Star*.

Davis, A. (26 mars 2018). *Financement des Subventions pour les besoins des élèves pour 2018-2019 (Note de service aux Directions de l'éducation Secrétaire-trésorières et secrétaires-trésoriers des administrations scolaires)*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Deasy, R.J. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Farb, A.F. et Matjasko, J.L. (2012). « Recent Advances in Research on School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Development ». *Developmental Review* 32, no 1 (48).

Faulkner, G.E.J., Dwyer, J.J.M., Irving, H., Allison, K.R., Adlaf, E.M. et Goodman, J. (2008). « Specialist or Nonspecialist Physical Education Teachers in Ontario Elementary Schools: Examining the Difference in Opportunities for Physical Activity ». *The Alberta Journal of Educational Research* 54(4), 407- 419.

- Ferguson, B. et Power, K. (2014). « Des mesures élargies de la réussite : La santé physique et mentale à l'école ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : People for Education.
- Gouvernement de l'Ontario. (2016). *Cheminer ensemble : l'engagement de l'Ontario envers la réconciliation avec les peuples autochtones*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Gouvernement de l'Ontario (2015). *Compétences du 21<sup>e</sup> siècle*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Groupe consultatif de la première ministre chargé du cadre pour les carrefours communautaires (2015). *Carrefours communautaires en Ontario : un cadre stratégique et plan d'action*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Hetland, L. et Winner, E. (2001). « The Arts and academic achievement: What the evidence shows ». *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6.
- Hunter, M.A. (2005). *Education and the Arts research overview*. Sydney, Australie: Australia Council for the Arts.
- Janus, M. et Duku, E. (2007). « The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn ». *Early Education and Development*, 18(3), 373-403.
- Kholi, R. et Pizzaro, M. (2016). « Fighting to educate our own: teachers of color, Relational accountability, and the struggle for racial justice ». *Equity and Excellence in Education*, 49(1), 72-84.
- Leithwood, K. et Azah, V. (2014). *Elementary principals' and vice-principals' workload study: Final report (Unpublished manuscript)*. Toronto, ON: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Leithwood, K. Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How Leadership Influences Student Learning*. St. Paul, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Loi sur l'éducation, Règlements refondus de l'Ontario. (1990). Règlement 298 : Fonctionnement des écoles - Dispositions générales. En ligne : *Gouvernement de l'Ontario*.
- Loi sur l'éducation, Règlements refondus de l'Ontario. (1990, c. E.2). En ligne : *Gouvernement de l'Ontario*.
- McCarthy, T. (2016). *The Role of the Secondary Vice-principal and its Relationship with the Enactment of the Ontario Leadership Framework* (thèse de doctorat). The University of Western Ontario, London, ON.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario : La discipline progressive à l'appui des élèves ayant des besoins particuliers, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007b). *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016a). *Centres de l'Ontario pour la petite enfance et la famille : Un plan public*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience : Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007a). *Financement de l'éducation : Document technique 2007-2008*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016b). *Financement de l'éducation : Document technique 2016-2017*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017a). *Financement de l'éducation : Document technique 2017-2018*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017d). *Financement de l'éducation 2017-2018 : Guide sur la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018a). *Financement de l'éducation : Document technique 2018-2019*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017c). *L'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année : Guide de politiques et de ressources*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *Ligne directrice concernant les frais liés au matériel et aux activités d'apprentissage*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012b). *Ligne directrice sur les collectes de fonds*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016c). *Majeure Haute Spécialisation : Politique et guide de mise en œuvre*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012a). *Modernisation des services de garde d'enfants en Ontario : document de travail*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017e). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017b). *Programmes avant et après l'école de la maternelle à la 6e année : politiques et lignes directrices à l'intention des conseils scolaires*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018b). *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016d). *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Mustard, F., McCain, M. et McCuaig, K. (2013). *Early years Study 3: Making decisions, Taking Actions*. Toronto, ON, Margaret and Wallace McCain Family Foundation

Nardozi, A. et Mashford-Pringle, A. (2014). « Engaging Teacher Candidates about Aboriginal Education Perspectives in Ontario ». *First Nations Perspectives* 6(1), 52-66.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2016). *Les résultats des élèves de l'Ontario au PISA restent solides en sciences et en lecture et le déclin en mathématiques se stabilise*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2017a). *Explication des termes*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2017b). *Résultats de rendement : cycle primaire*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ong-Dean, C. (2009). *Distinguishing Disability: Parents, Privilege, and Special Education*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Ophea. (2016). *Evidence Energizer: Physical Activity in the Elementary School Setting*. Toronto, ON: Ophea.

Ophea. (2018). *Understanding Parental Attitudes Towards Health in Ontario Schools – Research Report*. Toronto, ON: Ophea and Environics Research.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2013). *Guide d'agrément à l'intention des fournisseurs*. Toronto, ON : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris, France : OCDE.

People for Education (2018a). *Beyond the 3R's*. Toronto, ON: People for Education, 2016.

People for Education. (2017). *Des priorités concurrentes : Rapport annuel de People for Education sur les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario 2017*. Toronto, ON : People for Education.

People for Education. (2013). *First Nations, Métis and Inuit Education: Overcoming Gaps in Provincially Funded Schools*. Toronto, ON: People for Education.

People for Education. (2018c). *Guidance counsellors: Expanding roles limited access*. Toronto, ON: People for Education.

People for Education. (2016). *L'influence de la géographie sur la réussite scolaire - Des solutions pour améliorer les résultats : Rapport annuel sur les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario 2016*. Toronto, ON : People for Education, 2016.

People for Education. (2018b). *Quality Learning Environments: Creating Conditions for Learning*. Toronto, ON: People for Education.

Pollock, K. (2014). *The Changing Nature of Principals' Work, Final Report*. Toronto, ON: Ontario Principals' Council.

Pollock, K. (2017). *The Changing Nature of Vice-Principals' Work, Final Report*. Toronto, ON: Ontario Principals' Council.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. et Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The high/scope perry preschool study through age 40* (pp. 194–215) Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Shanker, S. (2014). « Un cadre plus large pour mesurer le succès : L'apprentissage social et émotionnel ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014.

Statistique Canada. (2017). *Les peuples autochtones au Canada : faits saillants du Recensement de 2016*. Statistique Canada, no de catalogue 11-001-X. Ottawa, ON : Statistique Canada.

Telford, R.D., Cunningham, R.B., Fitzgerald, R., Olive, L.S., Prosser, L., Jiang, X. et Telford, R.M. (2012). « Physical education, obesity, and academic achievement: a 2-year longitudinal investigation of Australian elementary school children ». *American Journal of Public Health*, 102(2), 368-374.

Toulouse, P.R. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Toronto, ON : People for Education, 2016.

Uptis, R. (2014). « Créativité : L'état des lieux ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014.

Vérificatrice générale de l'Ontario. (2017). Chapitre 3.03 : « Stratégie visant des écoles saines ». *Rapport annuel 2017, volume 1*. Toronto, ON : Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario.

Winton, S. (2016). « The normalization of school fundraising in Ontario: An argumentative discourse analysis ». *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 180, 1-32.



Ce rapport a été produit avec le soutien de Counselling Foundation of Canada, J W McConnell Foundation, O'Neil Foundation, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, R Howard Webster Foundation, Margaret McCain, et les contributions des citoyens de l'Ontario.



The Counselling  
Foundation of Canada

**McConnell**

The Murray R. O'Neil  
Charitable Foundation



Ontario



R. Howard Webster Foundation  
Fondation R. Howard Webster



**People for  
Education**

People for Education  
728A, avenue St-Clair Ouest  
Toronto (Ontario) M6C 1B3

[www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)  
[info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)

1-888-534-3944  
416-534-0100



Imprimé sur du papier 100% recyclé