

Financement de l'éducation 2018-2019

SOMMAIRE DES DISCUSSIONS



accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève

Chaque année, le ministère de l'Éducation consulte un grand nombre de partenaires en éducation sur différents sujets, afin de stimuler les discussions sur les changements apportés récemment au financement et de chercher une orientation future. Le présent document fait état des commentaires reçus en personne et par écrit pour l'année scolaire 2018-2019. Comme par les années passées, les participants étaient invités à soulever tout autre problème d'intérêt à leurs yeux.

Des consultations ont eu lieu avec les personnes et les organismes suivants :

- Des représentantes et représentants des conseils scolaires, dont des directions de l'éducation ainsi que des cadres supérieurs;
- Les associations de conseillères et conseillers scolaires;
- Les associations de directions d'école et de directions adjointes;
- Les fédérations d'enseignantes et d'enseignants;
- Les syndicats du personnel du secteur de l'éducation;
- Le Groupe de travail du Conseil consultatif ministériel de l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- L'Indigenous Trustees' Council;
- La First Nation Lifelong Learning Table;
- Des groupes de parents;
- Des groupes d'élèves.

À l'instar des années passées, les discussions ont porté sur les principaux domaines de financement – collectivement appelés Subventions pour les besoins des élèves (SBE) – et sur les fonds accordés dans le cadre de la Subvention pour d'autres programmes d'enseignement (Subvention APE). Pour l'année 2018-2019, les sujets d'intérêt particulier étaient :

- la Subvention pour programmes d'aide à l'apprentissage;
- la Subvention pour l'éducation autochtone;
- la Ligne directrice relative à l'examen portant sur les installations destinées aux élèves (LDEIE) et la Ligne directrice relative à la planification communautaire et aux partenariats (LDPCP);
- les coûts des immobilisations pour la petite enfance;
- les mesures de responsabilisation et les mises à jour techniques, notamment concernant :
 - le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant;
 - le financement des postes de responsables;
 - la Subvention APE;
 - les mesures d'économies et de réinvestissement.

Un résumé des discussions est présenté ci-dessous. Les questions indiquées dans chaque section ont été synthétisées ou abrégées; leur version complète et les renseignements techniques se trouvent dans le guide de discussion, qui était remis à tous les participants avant et durant les séances de consultation.

Subvention pour programmes d'aide à l'apprentissage (SPAA)

Toutes les allocations de la SPAA devraient-elles être regroupées dans une même enveloppe?

Beaucoup de conseils scolaires et d'autres participants avaient l'impression que la SPAA était de plus en plus morcelée en allocations individuelles. Ils préféreraient dans la plupart des cas limiter les éléments compris dans une même enveloppe, notamment pour les composantes de la SPAA, car ceux-ci restreignent la marge de manœuvre des conseils, créent des cloisonnements et multiplient les exigences de reddition de comptes. Cependant, plusieurs parents, partenaires autochtones et autres intervenantes et intervenants du secteur de l'éducation trouvaient que les enveloppes constituaient le meilleur moyen d'assurer la reddition de comptes, tout particulièrement dans des domaines comme la santé mentale, la littératie, les mathématiques et le programme de Majeure Haute Spécialisation.

Des personnes ont demandé si le Fonds pour les priorités locales serait permanent, puisqu'il faisait partie des points traités durant les dernières négociations collectives. En outre, des conseils ont remis en question la pertinence de ce fonds dans la SPAA.

Pour divers conseils, il serait ardu de présenter des rapports pour chacune des composantes de la SPAA. Cette dernière peut représenter une charge de travail et des frais supplémentaires par rapport aux programmes complets, d'où la difficulté de produire des rapports pour les différentes composantes ou de les regrouper dans une même enveloppe.

De plus, certains conseils et d'autres participants jugeaient le financement de la SPAA insuffisant, et ils doivent combler le manque à gagner par d'autres sources de financement. Pour eux, les besoins seraient particulièrement importants dans le domaine de la santé mentale. Certains participants ont toutefois mentionné que selon des études, des conseils ont utilisé des fonds destinés aux élèves à risque pour répondre à d'autres besoins.

D'autres intervenantes et intervenants, y compris des conseils, considéraient qu'il y avait lieu de clarifier la fonction de la SPAA (et sa méthode de calcul) et d'améliorer la transparence dans les rapports des conseils sur son utilisation. On a suggéré de demander à un comité d'experts d'étudier tous les aspects

du financement de la SPAA, et que le Ministère consulte chaque année les représentantes et représentants du personnel enseignant de chaque conseil scolaire au sujet des dépenses de programmes déterminées localement.

D'autres composantes de la SPAA devraient-elles être mises à jour, et si oui, comment?

Bon nombre de participants estimaient que la SPAA comptait trop de composantes et devait être réorganisée et simplifiée. Par ailleurs, le flou entourant la description et la fonction de la SPAA entraîne différentes interprétations. Une personne a dit que la SPAA s'était détournée de son objectif initial de financer davantage les élèves affichant un risque élevé de sous-performance, et sert maintenant davantage de fourre-tout pour les subventions difficiles à caser. Un conseil a fait remarquer que l'expression « à risque » signifiait auparavant que l'élève risquait de ne pas terminer ses études secondaires, mais vu l'augmentation du taux de diplomation, il y aurait peut-être lieu de clarifier la définition de ce concept. (Voir aussi les commentaires plus bas sur la structure des subventions.)

On a proposé de mieux intégrer le financement entre les différentes années d'études, car la division par année d'études (en particulier compte tenu des restrictions plus importantes touchant les premières années) engendre des cloisonnements et nuit à l'innovation, à l'intégration, à l'adoption de stratégies et à la création d'un système d'éducation publique harmonieux.

Voici quelques-uns des commentaires des participants sur les composantes :

- Allocation au titre du volet Responsables en matière de santé mentale. Cette allocation doit être plus flexible – à l'heure actuelle, elle peut uniquement servir à payer des salaires et des avantages sociaux –, et il faudrait ajouter une composante administrative (qui pourrait constituer 10 % de l'Allocation). Certaines personnes doutaient également de la capacité de ces responsables à répondre aux besoins des élèves autochtones, surtout ceux dont les droits de scolarité sont payés par le gouvernement fédéral.
- Allocation au titre du personnel des bibliothèques. De l'avis de nombreux participants, la Subvention de base pour les élèves devrait englober cette allocation, ainsi que des fonds destinés aux autres membres du personnel des bibliothèques. Certaines personnes ont aussi indiqué que des précisions étaient nécessaires : beaucoup d'écoles (sauf les très grandes) embauchent des bibliotechniciennes ou bibliotechniciens ou des enseignantes-bibliothécaires ou enseignants-bibliothécaires au lieu de bibliothécaires, et les conseils doivent savoir si ces ressources sont considérées comme du « personnel de bibliothèque ». Par ailleurs, il est dépassé de mettre l'accent sur les salaires, car l'information se trouve de plus en plus sur des plateformes numériques. Les conseils convenaient que si cette allocation demeure dans la SPAA, elle ne devrait pas être mise dans une enveloppe. Un autre organisme a fait valoir que le financement devrait couvrir au moins un poste de bibliotechnicienne ou bibliotechnicien dans chaque école.

- Fonds pour les priorités locales. Les fonds destinés à la dotation en personnel ne devraient pas faire partie de la SPAA, comme il est indiqué plus haut. On a néanmoins proposé de prévoir un « petit montant » pour les priorités locales dans d'autres domaines.
- Allocation au titre du programme d'enseignement de plein air. Comme cette allocation vise tous les élèves, il est difficile de déterminer quelle proportion des fonds revient aux « élèves à risque ». On a suggéré de retirer cette allocation de la SPAA. Un conseil possédant son propre centre de plein air a fait remarquer que l'obligation de recourir aux services de tiers l'empêchait d'utiliser efficacement les fonds. Un autre conseil a révélé qu'il ne dépensait jamais toute l'Allocation en raison de changements de culture : les parents ne veulent pas laisser leurs enfants passer la nuit hors du domicile familial.

Plusieurs participants ont fait mention de l'initiative pour l'équité et l'inclusion. La SPAA, pour le moment, ne sert pas à financer des postes de responsable dans ce domaine. L'ajout de fonds à cette fin atténuerait la pression induite par l'absence de personnel affecté exclusivement à cette fonction.

Allocation au titre du volet Démographie

Les indicateurs socio-économiques utilisés pour le calcul de l'Allocation au titre du volet Démographie sont-ils appropriés?

Pour les conseils scolaires, il existe plusieurs indicateurs fiables d'élèves à risque d'un faible degré de réussite scolaire :

- Parent(s) ayant un faible degré de scolarisation (un conseil trouvait qu'il s'agissait du facteur le plus influent, et selon un autre, le degré de scolarisation de la mère était un meilleur indicateur que celui des deux parents);
- Ménage monoparental ou comportant une seule tutrice ou un seul tuteur;
- Déménagements fréquents ou itinérance;
- Aptitude parentale (dépendances, santé mentale, violence familiale);
- Statut de réfugié;
- Élève dont un ou des parents sont bénéficiaires de l'aide sociale;
- Élève pris en charge ou résidant dans un milieu non traditionnel (p. ex., il vit chez ses grands-parents);
- Langue autre que l'anglais ou le français parlée à la maison (on a également suggéré de créer une composante spécifique aux francophones);
- Taux de chômage;

- Faible taux d'obtention de diplôme;
- Problèmes locaux de toxicomanie;
- Nombre élevé de familles bénéficiaires de l'aide sociale.

On a laissé entendre qu'il faudrait peut-être adapter la formule selon la région ou le contexte (urbain ou rural). Un conseil situé dans une région éloignée, par exemple, a soulevé le problème que représentent l'incapacité des élèves à avoir un accès Internet haute vitesse et la rareté d'autres services, comme ceux de garde d'enfants. D'après un autre conseil, le facteur lié au faible revenu ne tenait pas forcément compte de la réalité des personnes qui vivent sur une ferme ou dans d'autres milieux éloignés. Inversement, les régions éloignées ont tendance à recevoir moins d'immigrantes et d'immigrants, alors que leur nombre est utilisé dans le calcul de l'Allocation au titre du volet Démographie.

Beaucoup de participants ont observé que même dans les régions plus peuplées, il y a une faible corrélation entre le nombre d'immigrantes et d'immigrants récents – hormis les réfugiés – et les besoins en soutien additionnel; en fait, bon nombre des nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants réussissent mieux que leurs camarades nés au Canada. Les participants convenaient que le facteur de la langue parlée à la maison engloberait plus d'élèves, y compris les Autochtones.

Un conseil a laissé entendre que la garde d'enfants en bas âge pourrait compenser certains facteurs de risque, mais il faudrait mener des études pour vérifier cette hypothèse.

Comme des participants l'ont souligné, la composante autochtone de cette allocation a été supprimée lors de la création de la Subvention pour l'éducation autochtone par le Ministère. Beaucoup d'entre eux considéraient néanmoins que la nouvelle subvention cible moins explicitement les risques associés à ces élèves, et qu'il faudrait rétablir une composante autochtone dans la SPAA.

Plusieurs conseils ont mené leurs propres recherches sur les facteurs liés à la sous-performance, des recherches que le Ministère les a invités à diffuser. Un grand conseil en zone urbaine, par exemple, a mis au point son propre « indice des occasions d'apprentissage » pour allouer les fonds de la SPAA à chacune de ses écoles. Certains participants estimaient qu'il serait utile que le Ministère fournisse le financement individuellement aux écoles quand le conseil n'a pas les moyens de le faire.

Les participants ont discuté de la nécessité de mettre à jour les données démographiques le plus tôt possible en fonction du recensement de 2016. À une séance, on a laissé entendre que les données démographiques du Système d'information scolaire de l'Ontario (SISO), recueillies plus fréquemment par les conseils, pourraient être plus utiles. Ces données permettraient aussi de

contourner le problème associé au fait que les données regroupées par code postal ne coïncident pas toujours avec la population du conseil. Voici d'autres sources de données suggérées :

- Instrument de mesure du développement de la petite enfance;
- Réseau local d'intégration des services de santé;
- Service de police local;
- Bureau de santé publique;
- Chercheurs universitaires;
- Information d'autres ministères, comme du ministère des Services sociaux et communautaires;
- Données communautaires du Conseil canadien de développement social, utilisées entre autres par Centraide.

Certains conseils trouvaient que les indicateurs convenaient, mais qu'il faudrait modifier la pondération à la lumière des études et des données probantes. D'autres ont proposé d'augmenter la pondération du statut de réfugié, s'il remplaçait celui d'immigrante ou immigrant récent, et celle du statut de parent seul.

Subvention pour l'éducation autochtone

L'enveloppe de l'Allocation au titre de la somme par élève permet-elle de soutenir efficacement les programmes et initiatives visant à améliorer l'éducation autochtone?

La grande majorité des participants étaient d'avis que la création d'une enveloppe de financement contribue à améliorer les attitudes et les résultats. D'ailleurs, beaucoup de conseils scolaires ont indiqué qu'ils dédiaient déjà des fonds à l'éducation autochtone avant la création de l'enveloppe.

Les participants reconnaissaient en outre que malgré l'enveloppe, il faudra du temps pour harmoniser pleinement les programmes avec les objectifs, renforcer la confiance et changer la culture.

Beaucoup de participants autochtones ont exprimé le souhait que les communautés et organismes autochtones (p. ex., les conseils consultatifs locaux) aient davantage leur mot à dire sur la manière dont les conseils utilisent les fonds destinés à l'éducation autochtone. Ils ont aussi mentionné qu'il fallait assurer l'harmonisation avec les engagements liés à la Commission de vérité et réconciliation, et les initiatives comme l'accord-cadre sur l'éducation récemment conclu entre le Ministère et la Nation anishinabek. Ils doutaient de la valeur et de l'efficacité de certains plans d'action sur l'éducation autochtone mis en place par certains conseils, ainsi que de la qualité de la reddition de comptes dans ce

domaine, en particulier pour l'harmonisation avec le *Cadre d'élaboration des politiques d'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Ministère*.

Certains participants ont affirmé de façon générale que les résultats escomptés par le Ministère pour le financement n'étaient pas bien définis. Des personnes ont aussi soulevé le problème qu'on ne savait pas si le financement était censé viser principalement les élèves autochtones ou servir à aider tous les élèves à comprendre les enjeux autochtones.

Modifications au poste de leader en 2017-2018

Le financement comprend maintenant un montant pour un poste désigné de leader pour l'éducation autochtone.

Des participants autochtones avaient l'impression que les leaders se trouvaient à cheval entre les intérêts du conseil et ceux de la collectivité. Même s'ils estimaient qu'il y avait un dialogue productif à propos de ces leaders, le financement ne garantissait pas une reddition de comptes aux communautés autochtones. Ils craignaient également qu'en l'absence d'une définition claire des responsabilités et des pouvoirs de ces leaders, ces derniers soient tiraillés de tous côtés et deviennent frustrés. On a proposé que les leaders se réunissent pour échanger des pratiques exemplaires; des groupes autochtones ont signalé leur intérêt d'offrir de la formation à l'occasion de ces rencontres, tout particulièrement dans le domaine des compétences culturelles.

Certains conseils finançaient déjà un poste de leader autochtone. Même si la nouvelle approche du Ministère peut fournir des fonds additionnels pour élever ce poste à l'échelon d'agente ou agent de supervision, un conseil a affirmé que le changement n'augmentait pas son financement et réduisait sa marge de manœuvre.

Cependant, certains membres des communautés autochtones ont dit craindre que la ou le leader autochtone ne soit pas toujours traité de la même manière que les autres cadres des conseils scolaires. Selon un conseil scolaire, les communications du Ministère manquaient de clarté et donnaient l'impression que la ou le leader pouvait faire partie de la direction au même titre que les agentes et agents de supervision.

Certains participants redoutaient que des conseils n'embauchent pas de leader.

Un conseil a fait remarquer que la mission de la ou du leader autochtone chevauche celle de l'initiative pour l'équité et l'inclusion, ce qui complique la création d'enveloppes. (Dans le cadre d'autres discussions, on a aussi évoqué un chevauchement de l'équité et de l'accessibilité.) Dans certains conseils, la ou le leader autochtone travaille en étroite collaboration avec le responsable de l'équité financé par le conseil.

Dans quelle mesure la ou le leader a-t-il réussi à collaborer avec la collectivité? À quels aspects du cadre d'éducation autochtone l'embauche d'un leader désigné a-t-elle profité? Le nom et les coordonnées de la ou du leader sont-ils accessibles au public sur le site Web de votre conseil scolaire?

Les réponses des conseils sur le rôle de la ou du leader variaient selon le lieu et la composition de l'effectif scolaire, entre autres choses. Les conseils ne faisaient pas toujours de distinction entre les réalisations de la ou du leader et les progrès financés par l'enveloppe.

Voici quelques manières dont l'initiative progresse :

- Échange d'information, soutien des représentantes et représentants du milieu de l'éducation, sensibilisation, et utilisation de données pour appuyer le rendement des élèves;
- Offre de formation sur les compétences culturelles au personnel du conseil;
- Établissement de répertoires d'artistes et de conférencières et conférenciers autochtones;
- Présentation de kiosques à des événements du conseil ou de la collectivité;
- Communication avec les communautés par l'intermédiaire d'activités sociales de tambours, de pow-wow et d'un conseil des aînés;
- Organisation d'une journée du chandail orange dans toutes les écoles d'un conseil;
- Invitation de conférencières et conférenciers autochtones dans les écoles;
- Attribution à une école du nom d'un héros du folklore autochtone;
- Création d'écoles ou d'établissements d'études autochtones autonomes (dans un cas précis, l'une des principales fonctions du site est de valoriser l'apprentissage dans la nature et d'inciter les élèves autochtones à transmettre leurs connaissances aux élèves d'autres écoles qui les visitent);
- Utilisation de salutations autochtones et reconnaissance du territoire dans l'en-tête de lettre du conseil;
- Intégration d'études autochtones dans les cours offerts, par exemple en consacrant le cours d'art de la 9^e année à l'art autochtone, sans offrir d'autres options.

Des participants autochtones se sont dits préoccupés que les conseils devaient considérer la communication comme une tâche sérieuse et continue. Un problème fréquent résidait dans les activités « feux de paille » ou isolées, lesquelles ne permettaient pas de faire perdurer le message et l'apprentissage au-delà de l'activité. Ces participants ont également fait des mises en garde quant à l'intégration d'activités comme la confection de ceintures wampum aux cours

offerts, car celles-ci revêtent une fonction sacrée dans la vie des Autochtones. Ils ont mentionné que de nombreux enseignements autochtones se donnent dans la nature et sont transmis de génération en génération. Même quand des enseignements ont bel et bien lieu dans la nature – ce qui n'est pas chose courante –, leur authenticité peut faire défaut s'ils ne sont pas prodigués par la bonne personne.

Bon nombre de conseils présentaient les coordonnées de la ou du leader sur leur site Web, mais les leaders étaient généralement inconnus du grand public. (Cette méconnaissance est aussi présente chez le personnel scolaire : des enseignantes et enseignants d'un système voisin financé par la province ont appelé directement un membre du personnel enseignant d'une école d'une communauté autochtone pour lui demander de visiter leurs classes. Comme l'a observé la personne en question, malgré l'importance de la consultation, on devrait faire participer les leaders aux discussions pour assurer la coordination et améliorer l'efficacité.) Les participants métis, quant à eux, ont signalé que peu de leaders étaient entrés en contact avec leurs communautés.

Un participant autochtone a signalé que le leader de son secteur communiquait très efficacement avec la population par les médias sociaux, ce qui pourrait être une pratique exemplaire pour d'autres.

Autant dans le cadre des séances avec les conseils qu'avec les Autochtones, on a fait remarquer que la ou le leader représente le conseil et non les communautés autochtones. Il demeure donc important de consulter les partenaires autochtones.

Les gens ont également débattu à savoir si la ou le leader (et d'autres membres du personnel scolaire) devrait être autochtone. Un conseil a indiqué que s'il embauchait une ou un leader parmi ses partenaires des Premières Nations, la personne en question pourrait avoir du mal à composer avec les autres partenaires autochtones. Des participants autochtones ont dit qu'au minimum une aînée ou un aîné ou une représentante ou un représentant de la communauté devrait participer à l'embauche.

Les repères de financement servant à établir l'effectif des classes pour les cours de langues autochtones devraient-ils être modifiés? Si oui, quels devraient être les nouveaux repères, et pourquoi? Si non, pourquoi?

Encore ici, les réponses variaient beaucoup. Dans le nord de la province, bon nombre d'élèves sont issus d'une communauté qui parle une langue autochtone au quotidien, ce qui fait augmenter les inscriptions et la demande pour des cours jusqu'à la 12^e année. Au sud, la situation est plus complexe : comme certaines communautés autochtones disposent de leurs propres classes, la demande pour des cours offerts par le conseil s'en trouve diminuée. Ailleurs, il n'y a pas assez d'élèves autochtones pour alimenter la demande, et parfois les

élèves non autochtones forment la majeure partie de la classe. D'autres conseils ont quant à eux indiqué que leur capacité à répondre à la demande dépendait de la disponibilité des enseignantes et enseignants compétents.

Des participants ont relevé que dans les conseils où des cours de religion ou de langue étaient obligatoires, il était difficile d'incorporer des cours de langues autochtones dans le curriculum. D'après une personne, les conseils de langue française avaient du mal à trouver du matériel rédigé en français et adapté à la perspective historique des Autochtones qui ne soit pas simplement une traduction de l'anglais, ce qui peut aussi les empêcher d'intégrer efficacement des études autochtones dans le curriculum.

Notons aussi que les conseils voyaient les repères de différentes façons. L'un d'eux a indiqué qu'il avait été envisagé de revenir à un repère de financement de huit élèves par classe, mais que cette option n'était pas réaliste : il y aurait des tensions si un membre du personnel enseignant s'occupait d'un si petit nombre d'élèves alors qu'un de ses pairs aurait 30 élèves et plus à sa charge. Des petits conseils ont dit avoir de la difficulté à respecter les seuils existants quand l'effectif scolaire est, d'entrée de jeu, si peu élevé.

Un conseil a recommandé un effectif de 7 élèves par classe pour les langues autochtones, et de 20 pour les études autochtones. Il estimait qu'il faudrait continuer de financer ces cours dans le cadre de cette subvention pour en améliorer la visibilité. Un autre participant a plutôt proposé de hausser les repères.

On a proposé d'établir un repère autre que l'effectif des classes, et signalé qu'un repère par palier pour différentes régions pourrait être utile.

En ce qui a trait aux engagements envers les Autochtones, les participants ont indiqué que l'intérêt accru des élèves non autochtones pour les cours d'études autochtones était profitable, mais que le financement destiné à ces cours était de moins en moins axé sur l'éducation des élèves issus de ces communautés. On soupçonnait également certains conseils d'utiliser les fonds destinés aux études autochtones – obtenus en raison du seuil peu élevé – pour financer d'autres programmes.

Des participants ont suggéré de transférer le financement destiné aux cours d'études autochtones dans la Subvention de base pour les élèves, de rendre obligatoire au moins un cours d'études autochtones, et de créer plus de liens entre les enseignements autochtones offerts d'une année d'études à l'autre.

Le transfert des études autochtones dans la Subvention de base pour les élèves permettrait de majorer le financement destiné aux langues autochtones, ouvrant ainsi la voie à une baisse de l'effectif des classes, ainsi qu'aux écoles élémentaires. Les conseils comptant davantage d'élèves autochtones étaient enclins à appuyer cette proposition.

Des représentantes et représentants des Premières Nations ont demandé pourquoi les élèves financés dans le cadre d'une entente avec le gouvernement fédéral ou le conseil de bande ne sont pas comptabilisés dans le seuil pour l'effectif des classes, en particulier pour les cours de langue. Un conseil dont l'effectif est constitué en bonne partie d'élèves des Premières Nations a signalé qu'il avait perdu de l'argent en raison de son attachement aux cours de langue, et proposé un autre calcul qui couvrirait les besoins des élèves intéressés, quelle que soit la manière dont leur participation est financée.

Des participants s'inquiétaient aussi du fait que de nombreuses personnes parlant couramment des langues autochtones ne possèdent pas de titres de compétence en enseignement de l'Ontario (quoique les conseils puissent engager des enseignantes et enseignants ayant des permissions intérimaires spéciales). Un conseil a fait valoir que même si une personne possède les compétences langagières nécessaires pour enseigner une langue autochtone, il est possible qu'elle veuille enseigner une autre matière pour des questions d'avancement professionnel.

Selon un conseil, le financement destiné aux langues autochtones devrait être plus flexible pour tenir compte de la complexité des dialectes et de la kyrielle de langues. Un participant a indiqué qu'il serait utile que les conseils offrent un programme d'apprentissage ou d'été en vue de favoriser la formation de locuteurs ayant les compétences nécessaires pour donner ces cours, et ces personnes devraient bénéficier du même salaire que les autres membres du personnel enseignant. On a aussi proposé d'instaurer un programme d'immersion d'été, lequel pourrait être jumelé à de l'enseignement dans la nature.

D'aucuns étaient d'avis que l'on devrait reconnaître les droits relatifs aux langues autochtones comme on le fait pour les droits associés au français (une personne a souligné que le récent engagement du gouvernement fédéral à appliquer pleinement la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones ainsi que les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation contribuerait à faire avancer les choses dans ce domaine). Une telle reconnaissance se traduirait par une demande accrue pour les enseignantes et enseignants de langues autochtones et par une amélioration de leur cheminement professionnel, ce qui inciterait davantage de personnes à acquérir les compétences requises. Elle pourrait aussi contribuer à orienter une stratégie de revitalisation langagière.

Des participants métis et inuits se demandaient pourquoi leurs langues n'étaient pas couvertes par le financement destiné aux langues autochtones. D'après un participant, les besoins des élèves inuits sont particulièrement criants, étant donné le choc culturel vécu lorsqu'ils quittent leur localité natale de l'Arctique pour déménagement au sud. Ces élèves sont toutefois peu nombreux et éparpillés; il serait donc difficile de respecter les repères actuels pour l'effectif des classes même si leur langue était enseignée.

Autres enjeux autochtones

Beaucoup de participants reconnaissaient la nécessité que tous les membres du personnel des écoles, et non seulement les enseignantes et enseignants, soient en mesure d'accueillir et d'aider les élèves autochtones. Certains d'entre eux ont d'ailleurs demandé une formation obligatoire à cette fin. Des personnes ont aussi débattu de l'importance de travailler en équipe et de reconnaître les droits des Autochtones dans le curriculum.

Les visites entre des écoles et communautés autochtones et non autochtones constitueraient une pratique exemplaire qui renforce la confiance et les connaissances. Un participant a indiqué : « Le personnel enseignant se doit de connaître les communautés dont sont issus les élèves : chaque région est très différente. La chasse et le piégeage font partie d'un mode de vie, et le personnel enseignant ne le saisit pas. Familiarisez-vous avec l'élève et ses parents. » (On a aussi souligné que cette pratique aiderait les écoles du système provincial à mieux comprendre les tendances en matière d'assiduité des élèves autochtones.)

Les participants ont discuté du fait que les conseils ne connaissent pas le montant du financement relatif à leur entente sur les droits de scolarité lorsqu'ils établissent leur budget, et ne peuvent donc pas l'intégrer efficacement dans leur planification. Autrement dit, d'aucuns avaient l'impression que des conseils considéreraient cette somme comme des fonds supplémentaires, lesquels ne servent pas toujours à aider les élèves visés. Un participant autochtone n'aimait pas l'expression « élève visé par une entente sur les droits de scolarité », parce qu'elle « ne faisait qu'inscrire un signe de dollar sur le front de l'élève ».

À l'une des séances organisées auprès des conseils, de multiples questions ont été soulevées au sujet de l'équité des ententes sur les droits de scolarité, l'une des principales étant pourquoi le système traite de la même manière les étudiantes et étudiants étrangers et les élèves autochtones pour ce qui est de l'imposition des droits de scolarité. Cette situation posait problème quand venait le temps d'expliquer les ententes aux communautés autochtones, en particulier parce que le recrutement d'étudiantes et d'étudiants étrangers est considéré comme une activité lucrative, ce qui ne devrait pas être le cas avec les élèves autochtones. Par ailleurs, des élèves fréquentant l'école en vertu d'une entente sur les droits de scolarité doutaient qu'ils avaient réellement accès aux mêmes mesures de soutien que les autres élèves.

Un conseil s'est dit frustré quand, après avoir mis sur pied un programme d'été à l'intention des élèves autochtones de la collectivité, il a appris que le Ministère ne le financerait pas parce que les élèves étaient visés par une entente sur les droits de scolarité et, par conséquent, ne constituaient pas des élèves du conseil.

Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant

Pour pallier les manques, le nouveau personnel suppléant à long terme devrait-il être admissible à l'insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE après 4 mois (80 jours)? Pourquoi?

Les conseils scolaires et beaucoup d'autres participants convenaient que cette pratique serait avantageuse. Un conseil a proposé de financer aussi les enseignantes et enseignants ayant des contrats à court terme, car ces personnes finissent souvent par travailler 80 jours ou plus.

Il a toutefois été mentionné que l'évaluation du personnel enseignant ayant une affectation à court terme alourdirait la charge de travail des directions d'école et pourrait diminuer l'imputabilité des enseignantes et enseignants. D'après un conseil, il pourrait être difficile de faire un suivi des enseignantes et enseignants admissibles et de mettre en place des mesures de soutien à leur intention, car on ne sait pas toujours au départ si leur affectation durera 80 jours.

Certains conseils ont également indiqué qu'ils avaient parfois du mal à utiliser tous les fonds pour le PIPNPE qu'ils reçoivent déjà, parce qu'ils n'ont pas assez d'enseignantes suppléantes et d'enseignants suppléants pour remplacer le personnel enseignant en classe quand celui-ci est libéré en vue de participer au PIPNPE.

Les conseils scolaires devraient-ils avoir la latitude d'utiliser le financement du PIPNPE pour soutenir leur personnel enseignant dans ses cinq premières années hors des critères d'admissibilité obligatoires actuels du PIPNPE? Pourquoi?

Si oui, quelles catégories d'enseignantes et d'enseignants devraient être admissibles (p. ex., personnel enseignant ayant de nombreux contrats de suppléance à long terme, personnel suppléant à la journée et personnel enseignant ayant des contrats à court terme)?

Beaucoup trouvaient que le modèle existant ne convenait pas à l'organisation actuelle du travail du nouveau personnel enseignant, qui consistait souvent en une série de suppléances pouvant s'étirer sur plusieurs années. D'ici à ce que le modèle soit actualisé, bon nombre de participants estimaient que les conseils avaient besoin de flexibilité.

Les avis divergeaient quant à savoir si les conseils devraient investir dans les enseignantes et enseignants possédant une vaste expérience en suppléance lorsque ces derniers obtenaient un poste permanent. Certains conseils considéraient qu'à ce stade, ces personnes n'avaient pas vraiment besoin de soutien,

mais d'autres pensaient le contraire. Un conseil a déclaré que des enseignantes et enseignants comptant plusieurs années d'expérience en suppléance n'étaient pas admissibles au PIPNPE, mais qu'il les finançait de sa poche parce qu'il considérait cela important.

D'aucuns ont relevé qu'il y avait beaucoup de mutations entre les conseils, en particulier dans le centre-sud de l'Ontario, et qu'il était ainsi difficile de déterminer les enseignantes et enseignants qui étaient réellement en début de carrière. Le suivi des placements contractuels était également laborieux.

Certains conseils s'inquiétaient du fait que des enseignantes suppléantes et enseignants suppléants travaillant dans plusieurs conseils recevaient la formation du PIPNPE plus d'une fois, un dédoublement qui coûte cher. D'autres, par contre, estimaient que ces formations additionnelles pouvaient être utiles.

Plusieurs conseils ont signalé qu'ils finançaient déjà les enseignantes et enseignants qui ne remplissaient pas les critères du PIPNPE.

Voici des exemples d'enseignantes et d'enseignants et d'autres membres du personnel que le PIPNPE devrait viser :

- Personnel enseignant ayant de nombreux contrats de suppléance à long terme (un conseil s'y est cependant opposé, car il serait difficile de faire un suivi);
- Personnel enseignant en transition (p. ex., passage de la 3^e à la 8^e année);
- Enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté et éducatrices et éducateurs du jardin d'enfants;
- Enseignantes et enseignants en technologie, en raison de l'incapacité à répondre à la demande découlant des départs à la retraite;
- Dans le sud-ouest de l'Ontario, enseignantes et enseignants de bas-allemand, la langue des communautés mennonites;
- Enseignantes et enseignants de langues autochtones, y compris celles et ceux travaillant en vertu de permissions intérimaires;
- Directions d'école ou directions adjointes nouvellement en poste;
- Enseignantes et enseignants aspirant au poste de direction d'école ou de direction adjointe;
- Enseignantes et enseignants en milieu de carrière, pour améliorer le professionnalisme;
- Éducatrices et éducateurs de la petite enfance;
- Aides-enseignantes et aide-enseignants.

On a proposé d'offrir le PIPNPE comme option facultative au moins dans certains cas, et de créer des critères facilitant le repérage des enseignantes et enseignants qui profiteraient le plus du programme.

Les conseils devraient-ils avoir la latitude d'utiliser le financement du PIPNPE pour soutenir directement les enseignantes et enseignants en français langue première et en français langue seconde, qui sont en forte demande et obtiennent souvent un poste permanent dès la fin de leurs études?

Selon plusieurs participants, il y a une crise des enseignantes et enseignants du français en Ontario, et sa résolution nécessitera plus qu'une simple réorientation des fonds du PIPNPE. En effet, en raison de la demande, beaucoup d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants acquièrent les titres de compétence nécessaires à l'enseignement du français pour décrocher un emploi plus rapidement. Une fois dans le système toutefois, ils demandent un transfert dans une classe ordinaire, et les conseils doutent souvent de leur compétence.

Beaucoup de conseils convenaient que les enseignantes et enseignants en français langue première et en français langue seconde pourraient même avoir besoin de plus de deux années de financement en raison de leur manque d'expérience pratique. De plus, on a soulevé la possibilité qu'une augmentation du mentorat ou des salaires pourrait contribuer à renforcer leur volonté d'enseigner le français.

Un organisme, par contre, estimait que le financement du PIPNPE devrait se limiter au groupe cible actuel et ne pas viser les enseignantes et enseignants en français langue seconde qui dépassent les critères existants ou le personnel enseignant ayant déjà participé au programme.

Autres commentaires

On a proposé d'intégrer une formation de sensibilisation à la culture autochtone dans le PIPNPE.

Un conseil a quant à lui suggéré de calculer le montant du financement du PIPNPE à partir des données sur l'année en cours, au lieu de celles de l'année précédente, comme c'est le cas actuellement.

Un autre conseil remettait en cause l'efficacité du financement : il y a maintenant tellement de journées de perfectionnement professionnel, de nouvelles initiatives et d'approches que « le système opérationnel semble se renouveler tous les mois ». Certains participants ont proposé que le Ministère laisse davantage les conseils et le personnel enseignant décider des sujets abordés durant les journées de perfectionnement professionnel.

Responsables

Les postes de responsables devraient-ils être exclusifs?

Plusieurs conseils ont indiqué qu'au lieu de mettre l'accent sur la désignation de responsables, le Ministère devrait définir les résultats que les conseils doivent produire. Les discussions porteraient ainsi sur les résultats engrangés, et non sur les postes exclusifs financés. Pour assurer la reddition de comptes, les conseils devraient prouver que leurs activités ont amélioré les résultats.

Autrement, les conseils ont avancé les propositions suivantes pour améliorer l'approche actuelle :

- Accroître la marge de manœuvre liée au financement du rendement des élèves pour financer de nouveaux postes de responsables de la santé mentale;
- Regrouper tout le financement destiné aux responsables et laisser les conseils décider de sa répartition;
- Financer davantage l'administration du conseil pour appuyer l'augmentation du nombre de responsables.

Malgré l'intérêt de regrouper le financement ou d'accroître autrement la latitude, on reconnaissait l'importance des postes exclusifs de responsables de la santé mentale et de leaders pour l'éducation autochtone.

Comme l'a indiqué un conseil, des enseignantes ou enseignants ou des directrices ou directeurs d'école assument parfois efficacement des fonctions de responsable. Un autre conseil scolaire a par contre avancé que cette pratique avait causé des conflits de travail concernant la définition des tâches du personnel enseignant, de la direction d'école et des responsables. De plus, bon nombre de participants trouvaient que les enseignantes et enseignants ou les directions d'école qui essaient de jongler aussi avec un rôle de responsable finissent par négliger l'une ou l'autre de ces fonctions.

L'indication du Ministère comme quoi les responsables sont « financés au même niveau que les agentes et agents de supervision » semble être source de confusion, portant certains conseils à croire que la ou le responsable doit être une agente ou un agent de supervision. Les conseils ont souligné la nécessité de clarifier le sens voulu.

Les postes de responsables doivent-ils seulement correspondre à des équivalents à plein temps pourvus par une seule personne?

Quand les conseils se trouvent dans des zones où les localités sont très éloignées les unes des autres et que des fonds sont disponibles, il vaudrait peut-être mieux que deux personnes partagent le rôle, chacune d'elle s'occupant d'une zone géographique différente. Chaque personne pourrait ainsi assumer deux postes de responsable à mi-temps (p. ex., leader pour la réussite des élèves et leader pour l'efficacité des écoles). Les participants étaient généralement en faveur de cette approche, même si certains considéraient que la reddition de comptes serait mieux assurée si une seule personne assumait le rôle.

Les petits conseils ont demandé des fonds supplémentaires pour couvrir le temps et les frais de déplacement quand le financement destiné aux responsables de différentes parties d'une zone géographique ne suffit pas.

Un conseil a fait remarquer que le financement de la ou du leader Gestion de l'information pour l'amélioration du rendement des élèves (GIARE) ne couvre pas un poste à temps plein.

Les postes de responsables devraient-ils être financés à même une enveloppe?

Comme dans d'autres domaines, beaucoup de conseils demandaient plus de latitude. D'autres participants étaient d'avis que le financement destiné à ces postes ciblés devrait être regroupé dans une enveloppe pour assurer l'efficacité et la reddition de comptes du programme.

D'après de nombreuses personnes, les repères uniformes (p. ex., un responsable par conseil) ne tiennent pas compte des différentes situations des conseils et ne sont pas toujours le meilleur moyen d'allouer les fonds. On considérerait que si le responsable assumait d'autres responsabilités, alors tous les fonds ne devraient pas être versés sous forme de salaire, et les conseils ne devraient pas pouvoir utiliser le montant restant à d'autres fins.

Pour beaucoup de conseils, les repères ne couvraient pas les coûts associés à la dotation en personnel de ces postes (le salaire est couvert, mais généralement pas les frais administratifs et les autres coûts). Il serait plus logique d'offrir une source de financement pour le programme et que le conseil l'utilise pour payer le responsable.

Le Ministère devrait-il envisager de financer directement d'autres postes de responsables?

- Éducation de l'enfance en difficulté (certains conseils ont déjà un responsable dans ce domaine), en particulier vu l'élaboration en cours d'une stratégie pour les services en matière de besoins particuliers, mais il faudrait laisser une certaine marge de manœuvre concernant l'organisation de la dotation en personnel.
- Priorités locales.
- Connaissances sur le marché du travail.
- Autisme.
- Problèmes de comportement et violence qui en découle.
- Gestion de l'équité et de l'inclusion ainsi que des limitations fonctionnelles.
- Ressources humaines et Programme d'aide aux employés.
- Activités physiques quotidiennes de qualité.
- Curriculum.
- Sciences, ingénierie, mathématiques et technologies.
- Stratégie renouvelée pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques.
- Projets d'innovation.
- Éducation en milieu rural.
- Modernisation (projets d'immobilisations).
- Effectif (le facteur ayant la plus grande incidence sur le financement des SBE).

Une personne a toutefois indiqué que la prolifération de responsables liés au curriculum compliquait l'élaboration d'approches stratégiques intégrées.

À une séance, on a proposé de créer un responsable de la Subvention pour d'autres programmes d'enseignement, en raison du travail considérable de coordination et de préparation de rapports connexe, mais d'autres personnes ont laissé entendre qu'il serait plus efficace de simplifier et de regrouper davantage cette subvention.

Actuellement, optimise-t-on les postes de responsables?

Des conseils considéraient que oui, ils sont optimisés. Certains situés en région éloignée ont souligné que les déplacements trop fréquents des responsables à Toronto pour du perfectionnement professionnel étaient problématiques et nuisaient à leur efficacité. D'autres participants, par contre, trouvaient que les postes de responsable n'étaient pas du tout optimisés. Selon un conseil, il

peut être problématique qu'un responsable assume plusieurs rôles, certains stratégiques et d'autres opérationnels.

Subvention pour d'autres programmes d'enseignement (Subvention APE)

*Quelles Subventions APE, le cas échéant, devraient être comprises dans les SBE?
Comment pourrions-nous assurer la responsabilité dans le cadre de ces subventions?*

Les composantes des Subventions APE déjà assorties d'exigences de présentation de rapports dans le cadre des SBE devraient être transférées dans les SBE, tout comme les programmes qui existent depuis plusieurs années. Voici certains exemples donnés :

- Formation et soutien en matière d'autisme;
- Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire et mentorat pour tous;
- Responsables de l'utilisation communautaire des installations scolaires et coordination de la liaison (déjà couverts par la Subvention pour le fonctionnement et la réfection des installations scolaires des SBE);
- Leaders de la petite enfance;
- Équité et inclusion;
- Gestion de l'information pour l'amélioration du rendement des élèves (GIARE);
- Santé mentale;
- Participation des parents;
- Re-mobilisation des élèves autochtones;
- Écoles sécuritaires, tolérantes et saines;
- Majeure Haute Spécialisation (qui fait déjà partie de la SPAA des SBE);
- Programme de tutorat en classe.

Comme la Stratégie renouvelée pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques fait partie du curriculum et il est difficile de présenter des rapports séparés à son sujet, certaines personnes considéraient qu'on devrait la déplacer. Par ailleurs, d'autres estimaient qu'il était trop tôt pour procéder ainsi, car le programme était trop récent, d'autant plus que sa continuité était incertaine vu qu'il était censé durer trois ans. (À ce sujet, on a indiqué que les conseils ont du mal avec la Stratégie, parce que l'amélioration des résultats fait diminuer le financement, et ainsi les conseils se sentent pénalisés pour le fruit de leur travail.

On a proposé d'accorder le financement en fonction de l'effectif, et non des résultats aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation [OQRE].)

Les conseils ont relevé un problème à propos de la Subvention APE, soit l'incertitude entourant son offre dans les années à venir, ce qui complique la planification de programmes importants. Dans certains cas, la Subvention APE servait à payer des changements entraînant des coûts de fonctionnement permanents, mais le financement était ensuite annulé. Par ailleurs, des conseils ont signalé qu'ils voudraient que l'on présente des montants en dollars dans la note de service B publiée chaque année au printemps, au lieu de devoir attendre d'obtenir cette information plus tard durant l'année. En outre, des participants ont mentionné qu'en exigeant des conseils qu'ils présentent une demande au titre de la Subvention APE pour l'obtenir, on désavantageait les petits conseils ayant des ressources humaines limitées et créait par le fait même des inégalités.

Des participants des Premières Nations qui géraient des ententes sur les droits de scolarité étaient réticents à l'idée de transférer trop de programmes dans les SBE, car la négociation des ententes repose sur celles-ci et les coûts pourraient ainsi augmenter.

D'après certains conseils, le transfert de subventions dans les SBE ne nuisait pas à la responsabilisation, car les conseils doivent rendre des comptes concernant les SBE. Néanmoins, d'autres considéraient que ce transfert nuisait à la transparence, en raison de la complexité des calculs présentés dans le document technique, et que la reddition de comptes avait tendance à en pâtir.

Quelles subventions devraient être retirées des SBE? Comment pourrions-nous assurer la responsabilité dans le cadre de ces subventions?

Les conseils n'appuyaient pas le retrait de subventions des SBE.

D'autres éléments des SBE devraient-ils être compris dans l'enveloppe? Si oui, lesquels et pourquoi?

Les représentantes et représentants des conseils n'étaient pas en faveur d'élargir l'enveloppe, sauf pour ce qui est de l'administration. À une séance, on a suggéré d'inclure les fonds destinés aux directions d'école et aux directions adjointes dans l'enveloppe, mais en laissant la liberté aux conseils de la dépenser pour des écoles individuelles, au besoin. Des participants ont également proposé de financer les secrétaires au moyen d'une source de financement différente, d'augmenter les fonds et de les inclure dans l'enveloppe.

Immobilisations pour la petite enfance

Quels types de coûts de fonctionnement devraient être comptabilisés dans le coût des locaux scolaires? Qu'est-ce qui ne devrait pas l'être?

Comment pouvons-nous améliorer l'accès aux programmes et leur abordabilité?

De quelles initiatives ou politiques le Ministère devrait-il tenir compte au moment d'élaborer des stratégies d'établissement des coûts des locaux scolaires destinés aux programmes pour la petite enfance?

De l'avis des conseils, il faudrait comptabiliser les coûts de fonctionnement suivants:

- Concierges, en particulier parce que les services de garde commencent souvent avant le début de leurs quarts de travail;
- Entretien (p. ex., déneigement, collecte des ordures);
- Chauffage et éclairage;
- Système de sécurité;
- Assurance;
- Administration, notamment le travail avec les municipalités qui subventionnent les locaux;
- Frais plus élevés des installations destinés aux jeunes enfants et aux poupons.

Un certain consensus entoure l'idée de créer des gabarits pour le calcul des coûts de fonctionnement standard, que ce soit pour la province en entier ou par région.

À l'heure actuelle, chaque conseil a son approche, et les exploitants ont tendance à affluer vers le conseil offrant le tarif le moins élevé. Cette situation peut influencer sur l'effectif scolaire, car les parents n'ont pas tendance à changer de conseil une fois que leur enfant a commencé à fréquenter l'école. Comme l'a affirmé une personne, subventionner la garde d'enfants, c'est investir dans l'avenir.

Par contre, beaucoup de conseils – en particulier ceux dont les écoles se trouvent dans des zones où la conjoncture économique est difficile – ont déclaré avoir du mal à trouver des exploitants et ne peuvent pas facturer le prix réel des installations. (De l'avis d'un participant, cette situation va causer des difficultés financières à long terme pour certains conseils.) L'incidence de la variation des coûts et des conditions du marché a inspiré une discussion où l'on cherchait à savoir si un modèle uniforme à l'échelle de la province assurerait l'équité.

Un conseil a présenté la méthode qu'il emploie pour établir le coût moyen par pied carré, qui sert ensuite à fixer un tarif pour les locaux des écoles actives. Il comptabilise les coûts de fonctionnement et de dépréciation des installations, ce qui contribue à combler les besoins de réinvestissement dans les immobilisations au fil du temps. Le montant est révisé chaque année en fonction de l'inflation et d'autres facteurs. (Un autre conseil a mentionné qu'il essaie de fixer un tarif pour cinq ans afin que les exploitants sachent davantage à quoi s'en tenir.)

Dans une région, les conseils coïncidents établissent un tarif de location uniforme au pied carré qui fonctionne efficacement pour chacun d'eux. Quelles que soient les conclusions du Groupe de travail sur les coûts des locaux, ils ne veulent pas voir leur tarif changer.

Des personnes craignaient que l'on ait tendance à payer certains coûts découlant de l'utilisation des installations par les exploitants (p. ex., dommages, ménage et fournitures) à même le budget de l'école. On a suggéré de définir clairement tous les coûts dans l'entente et de verser à l'école des fonds couvrant les dépenses qui lui sont propres.

De plus, quand le salaire d'une direction d'école est établi en fonction du nombre d'élèves dans l'établissement, les enfants bénéficiant de services de garde ne sont pas comptabilisés, même s'ils peuvent accroître la charge de travail de la direction. Dans certains cas, les directions d'école ne sont pas avisées au préalable qu'elles sont responsables de la discipline, de la gestion des parents difficiles et des problèmes de santé et de sécurité, entre autres choses. Une pratique exemplaire serait de faire en sorte que le responsable de la petite enfance du conseil assure la coordination entre le conseil et les directions d'école.

Beaucoup d'inquiétudes touchaient au respect des capacités financières et à l'accès. On avait l'impression que le ministère de l'Éducation n'avait pas tenu compte de plusieurs facteurs de coûts quand il a endossé la responsabilité de la garde d'enfants, prenant le relais du ministère qui en était responsable auparavant. On a proposé que le Ministère couvre tous les coûts de fonctionnement des services de garde d'enfants ou, au minimum, tous ceux n'étant pas associés au matériel pédagogique et à la main-d'œuvre.

De plus, des conseils ont demandé s'il était possible d'avoir un modèle pour les programmes d'activités avant et après l'école qui s'apparenterait à celui lié à l'aide aux écoles, puisque les résultats sont meilleurs quand le modèle englobe ces programmes et la garde d'enfants. On pourrait utiliser des données similaires à celles qui étaient la SPAA.

Des conseils ont aussi relevé qu'en raison des exigences de la politique Les écoles d'abord, il est difficile de trouver un partenaire communautaire qui remplit toutes les conditions.

D'après un conseil, un nouveau problème se pointe à l'horizon : le nombre grandissant de petits services de garde à domicile qui peuvent offrir des prix beaucoup plus compétitifs.

Des participants des Premières Nations craignaient de devoir payer les services qu'un enfant reçoit dans le cadre d'un programme de la petite enfance quand celui-ci intègre le système d'éducation. Par ailleurs, ils ont affirmé que certaines familles vivant dans des communautés des Premières Nations ont dû payer des services de garde d'enfants, alors que d'autres les recevaient gratuitement ou à prix moindre.

Par ailleurs, on a conseillé au Ministère de tenir compte des éléments suivants pour élaborer une stratégie sur les coûts des installations :

- Critères associés au financement des immobilisations;
- Garantie que les élèves utiliseront les locaux des écoles, et non des classes mobiles, si l'effectif augmente;
- Approbations ou engagements prévus, par exemple :
 - Si le conseil investit dans les immobilisations et que les services de garde d'enfants ne s'avèrent pas viables, doit-il rembourser les sommes investies?
- Âge des installations, puisqu'il faut rénover considérablement les vieilles classes pour respecter les exigences associées à la garde d'enfants;
- Incidence financière des règlements, des règles et des heures et jours d'ouverture qui diffèrent avec ceux de l'école;
- Besoin de services de garde d'enfants adaptés à la culture pour les enfants autochtones.

On a proposé que le Ministère fasse appel à un repère à jour et mieux adapté concernant les immobilisations pour la petite enfance, au lieu du repère pour le Programme d'apprentissage des jeunes enfants à temps plein, qui finance une classe comptant en moyenne 26 élèves et ne tient pas compte des besoins plus complexes liés à la garde d'enfants.

À une séance, des participants ont suggéré que le Ministère fournisse des lignes directrices et plus de soutien afin d'aider les conseils à créer des plans pour la petite enfance, et que les différents ministères concernés s'entendent davantage sur la question des immobilisations. (D'aucuns ont également fait remarquer qu'en général, les coûts des rénovations et des projets d'immobilisations dépassent largement les prévisions, en raison de la forte concurrence que se livrent actuellement les acteurs du marché de la construction dans de nombreuses régions de la province.)

Ligne directrice relative à l'examen portant sur les installations destinées aux élèves (LDEIE)

Croyez-vous que la révision de la LDEIE proposée par le Ministère renforcera le processus de collaboration?

La plupart des participants convenaient que le nouveau processus de révision était avantageux dans l'ensemble. Par contre, ils avaient l'impression que le moratoire actuel sur les fermetures d'écoles posait problème aux conseils, qui doivent maintenant continuer d'exploiter des écoles qu'ils veulent fermer, ce qui représente des frais additionnels.

Les opinions divergeaient quant aux changements proposés (prolongation des délais, augmentation de la participation des municipalités et réintroduction des retombées communautaires dans l'analyse). La plupart des conseils soulevaient des problèmes importants, comme le risque d'une baisse de la collaboration, la longueur excessive du processus, l'augmentation des conflits au sujet des options, et la perte d'un processus simplifié en l'absence de problèmes communautaires.

Beaucoup de conseils considéraient qu'un processus trop long les empêcherait probablement d'apporter les changements requis. Selon certains, le processus devrait durer au maximum cinq ou six mois; on craignait d'ailleurs que les délais dépassent l'année scolaire. Un participant a indiqué : « La consultation ne pourra jamais rendre les fermetures d'écoles moins pénibles. » D'après une autre personne, il ne faut pas allonger le processus, mais l'améliorer. D'autres participants avaient des avis partagés, mais la prolongation des délais ne faisait pas vraiment consensus.

On a discuté de la possibilité d'allonger les délais en raison des facteurs préétablis pouvant influencer la viabilité d'une école (p. ex., la municipalité change le zonage du terrain de l'école), mais des conseils estimaient qu'il serait difficile de définir tous ces facteurs à l'avance. Ils ont fait observer que même si le délai est court, la fermeture peut avoir lieu un an plus tard que prévu, ce qui occasionne d'importants coûts de fonctionnement.

On s'inquiétait également des réformes du processus d'examen administratif, notamment la prolongation du délai de soumission d'une pétition visant la tenue d'un examen administratif, délai qui passerait de 30 à 60 jours. La plupart des conseils s'y opposaient, mais on a proposé de plutôt donner la possibilité de demander une prolongation au-delà de la période de 30 jours.

D'après la majorité des conseils, la présentation de trois options posera problème, mais quelques autres ont affirmé ne pas s'en inquiéter. Les conseils s'opposant à

cette pratique ont souligné que dans certains cas, par exemple en zone rurale, il n'existe tout simplement pas trois options raisonnables. De plus, comme l'a fait valoir un participant, le conseil ne mènerait pas d'examen si le statu quo était une option viable; en faisant du statu quo une option, voire le point de départ des discussions, on donne un « faux espoir » aux personnes qui réprovent le changement. Beaucoup jugeaient plus efficace que le conseil prenne une décision et doive la défendre.

Par ailleurs, des conseils estimaient qu'il faudrait clarifier le fait que c'est la qualité des programmes, et non le budget, qui devrait motiver les décisions. Il importe d'expliquer en détail les avantages. Des conseils ont toutefois souligné qu'il est difficile de définir et de quantifier les répercussions sur les élèves étant donné la panoplie de facteurs en cause (enrichissement des activités, allongement des déplacements en autobus, capacité à participer à plus d'activités parascolaires, anxiété face au changement), et que les répercussions varient d'un élève à l'autre. (Par contre, un participant a fait remarquer qu'en général, les enfants se portent bien après la fermeture d'une école.)

Certains conseils jugeaient d'autres facteurs – en particulier « les retombées économiques » – moins pertinents, ou difficiles à quantifier de manière utile et objective. D'autres estimaient qu'il fallait tenir compte de l'incidence sur la communauté, surtout si celle-ci est modeste et éloignée.

Selon certains conseils, la participation des municipalités venait aggraver une partie de ces problèmes, les élus municipaux défendant parfois des positions contraires aux objectifs du conseil. La participation des municipalités peut aussi ralentir le processus, tout comme les différences entre les territoires de la municipalité et du conseil peuvent compliquer les discussions. On s'inquiétait en outre de la manière dont les municipalités devraient fournir leurs commentaires (p. ex., on pourrait leur demander d'approuver l'orientation du conseil avant le début du processus public). Cependant, les participants étaient contre l'idée de nommer publiquement les municipalités qui ne répondaient pas aux invitations à participer au processus.

Les conseils sont nombreux à vouloir que l'on établisse une étape d'autorisation préalable, où le Ministère indiquerait clairement qu'il financerait une nouvelle école (ou d'importantes rénovations d'un établissement existant) avant qu'ils communiquent à la population la décision de fermer une école ou de fusionner des établissements. Quand la fermeture d'une école dépend de l'obtention par le conseil des fonds nécessaires pour en bâtir une nouvelle, c'est l'école existante qui en subit les conséquences.

Les conseils ont affirmé pratiquement à l'unanimité que les conseillères et conseillers scolaires ne devraient pas être tenus d'assister aux assemblées publiques. Dans la réalité, les pratiques semblent varier grandement (potentiellement autant que la proposition est controversée). Les conseillères et conseillers scolaires

pourraient néanmoins participer à la planification – tant que les réunions ne sont pas publiques – et à la décision finale.

On a souligné que les membres du personnel scolaire peuvent avoir beaucoup de mal à s’y retrouver dans le processus associé à la Ligne directrice relative à l’examen portant sur les installations destinées aux élèves (LDEIE), tout particulièrement dans les petites communautés, parce qu’ils peuvent avoir des enfants dans le système ou l’école et ainsi souhaiter (devoir) s’opposer à la position du conseil. Cette situation peut causer des conflits, surtout en ce qui concerne la diffusion de renseignements du conseil. Inversement, le personnel possède souvent des connaissances pratiques (p. ex., besoins en stationnement et en aires de débarquement) qui seraient utiles aux cadres. On a suggéré que les agentes ou agents négociateurs servent d’intermédiaires pour les problèmes et l’information du personnel.

Le Ministère devrait-il tenir compte d’autres éléments?

On sentait un certain intérêt pour la création d’un modèle de plan de fermeture, ainsi que d’un gabarit standard de présentation des données scolaires au public dans le cadre d’un examen portant sur les installations destinées aux élèves. Par ailleurs, l’élaboration d’un gabarit de proposition d’autres options aiderait les partenaires communautaires à fournir les renseignements appropriés et à comprendre les critères qu’emploient les conseils pour évaluer les projets. On a suggéré que les conseils scolaires, lorsqu’ils envisagent une fermeture, tiennent compte des futurs élèves issus des communautés des Premières Nations.

Certains conseils ont proposé d’offrir du perfectionnement professionnel au personnel qui présente des projets à des rencontres communautaires, ou de faire appel à des animatrices ou animateurs externes. Quelques-uns estimaient d’ailleurs que le Ministère devrait fournir du financement à cette fin. En outre, on se questionnait sur la procédure à suivre, s’il y en a une, quand une école ferme ses portes de sa propre initiative (autrement dit, quand elle n’a pas d’élèves). On a suggéré que le Ministère, et non le conseil, soit responsable des examens des installations requis.

De l’avis de bien des participants, les élèves du secondaire et les élèves conseillers fournissent un point de vue précieux, souvent plus objectif, au point qu’il faudrait sans aucun doute les consulter, quoique pas forcément à titre de décideurs. On a donné l’exemple d’élèves expliquant aux anciens élèves et aux parents comment le projet profiterait à l’effectif scolaire, en particulier sur le plan des activités, et aidant à bâtir un dialogue constructif. On s’inquiétait toutefois du risque que les élèves soient victimes d’intimidation.

Un élève conseiller a proposé que les conseils s’efforcent davantage d’informer les élèves, même ceux de l’élémentaire, au sujet des enjeux et les encouragent à s’exprimer dans des sondages et d’autres forums.

Le personnel des conseils devrait se réunir avec le conseil de la communauté scolaire.

Avez-vous des améliorations à proposer ou des commentaires à formuler sur les différents éléments?

- Modifier le modèle de manière à ce que l'appui de 70 % des membres permette au conseil d'aller de l'avant, au lieu de se concentrer sur les commentaires négatifs (même si les conseils ont fait remarquer que les opposants se feront toujours plus entendre, qu'ils sont davantage prêts à envoyer des délégations, etc.).
- Organiser des rencontres communautaires plus tôt et laisser davantage de temps pour la présentation de commentaires.
- Faire en sorte que les trousseaux et les gabarits standard puissent être adaptés aux différentes situations des conseils.

Des conseils et d'autres participants avaient l'impression qu'en exigeant ou en autorisant la validation de décisions par un tiers, on saperait l'autorité du personnel, mais qu'il pourrait être avantageux d'offrir cette possibilité à ceux qui le désirent. Ils se demandaient également qui effectuerait l'examen, et quelles seraient les compétences requises. Selon un conseil, l'aval officiel devrait prendre la forme d'une approbation de principe, par le Ministère, des améliorations des immobilisations en question.

S'il y a un cas où la participation d'un tiers autre que le Ministère serait acceptable, ce serait avec le plan d'installations à long terme.

Ligne directrice relative à la planification communautaire et aux partenariats (LDPCP)

Croyez-vous que les mesures présentées ci-dessus pour améliorer la coordination de la planification des infrastructures communautaires favoriseront l'utilisation durable des locaux scolaires dans la collectivité? Le Ministère devrait-il prendre en compte d'autres éléments? Avez-vous des améliorations à proposer ou des commentaires à formuler sur les différents éléments?

Le principal problème, c'est que les organismes souhaitant potentiellement établir un partenariat ou un carrefour ne disposent pas des fonds nécessaires pour assumer les coûts de fonctionnement. D'après les conseils, dans bien des cas, les groupes continuent de s'attendre à ce qu'on leur offre les locaux gratuitement. Et ce n'est pas en prolongeant la durée des discussions qu'on parvient à régler le problème.

Des conseils de la région de Toronto ont signalé l'existence d'une forte demande à certains endroits (habituellement desservis par les transports en commun) pour les locaux d'écoles récentes, climatisées, accessibles, dotées de gymnases simples ou doubles et respectant le budget des organismes.

Dans certains cas, les écoles où les organismes voudraient s'installer n'ont pas de locaux disponibles. De plus, il est ardu de trouver des partenaires ou des acheteurs potentiels quand la taille du terrain de l'école ne convient pas. Il a été mentionné qu'un conseil entretient un partenariat fructueux avec le service de police local, qui donne des ateliers de formation.

Des conseils de la région de Toronto ont dit préférer que les bâtiments demeurent dans le domaine public, car il est très difficile de les récupérer une fois vendus au secteur privé. D'autres considéraient que les conseils ne devraient pas pouvoir conserver des écoles non utilisées par des élèves à temps plein, et que le Ministère devrait avoir son mot à dire dans les décisions des conseils de vendre ou de conserver des écoles.

Des participants autochtones ont signalé la nécessité d'offrir plus de mesures qui inciteraient l'utilisation communautaire des installations scolaires avec les conseils financés par la province. D'après eux, l'accès aux écoles est primordial pour les organismes comme les centres d'amitié autochtone, et leurs communautés plus éloignées sont souvent durement touchées par les fermetures d'écoles, par exemple parce que l'établissement abrite le seul gymnase dans un très vaste rayon. Par ailleurs, les déplacements en autobus s'en trouvent parfois considérablement rallongés, et c'est souvent la Première Nation qui doit éponger ces frais de transport supplémentaires.

Des participants autochtones avaient l'impression que beaucoup de conseils ne disposaient pas des connaissances ou des relations nécessaires pour mener des consultations efficaces. Les conseils doivent organiser des rencontres officielles et établir des protocoles clairs concernant les sujets de discussion pour favoriser la collaboration entre les intervenantes et intervenants du secteur de l'éducation, des consultations auxquelles la ou le leader autochtone devrait aussi participer. D'après des participants, deux groupes autochtones – les membres des Premières Nations résidant hors de leur territoire traditionnel et les Métis – étaient particulièrement susceptibles d'être négligés à cause de leur visibilité moindre. Des organismes comme les centres d'amitié et la nation métisse de l'Ontario pourraient faciliter leur repérage.

Des participants ont également proposé de ne pas axer les rencontres avec les résidents autochtones seulement sur les élèves et leurs parents, mais de tenir compte aussi de la collectivité au sens large, qui est au cœur de la vie des Autochtones. En outre, il faudrait prévoir le partage des installations en fonction de besoins divers : espaces dédiés aux cérémonies sacrées, rencontres avec les aînés, apprentissage dans la nature et autres utilisations culturelles.

Même si la collectivité gravite autour des écoles de langue française, qui agissent donc naturellement comme des carrefours communautaires, les participants se questionnaient sur l'indemnisation des conseils pour les frais supplémentaires associés à cette fonction. Par ailleurs, des participants francophones s'inquiétaient des risques d'assimilation si des conseils de langue anglaise et française devaient partager les mêmes installations.

Dans la prise de décisions relatives aux infrastructures scolaires des collectivités, quelles mesures sont susceptibles de favoriser la collaboration et la coopération entre les municipalités et les conseils scolaires?

Les conseils avaient passablement la même opinion sur la difficulté à collaborer avec les municipalités, considérant que les municipalités n'avaient pas le même objectif qu'eux. Un conseil a d'ailleurs raconté que sa ville a acheté un bâtiment scolaire excédentaire pour le revendre aussitôt à des promoteurs.

Dans les régions en croissance, on critiquait considérablement la mauvaise planification des collectivités faite par les municipalités, laquelle augmentait les coûts pour les conseils et leur mettait souvent des bâtons dans les roues quand ils voulaient construire des écoles. Malgré tout, les municipalités s'attendaient à pouvoir influencer les décisions des conseils au sujet des fermetures. D'après des participants, comme c'est l'activité économique qui alimente la viabilité des quartiers et des collectivités, il y avait lieu d'augmenter (et d'améliorer) les relations avec les partenaires communautaires, notamment les municipalités.

Les municipalités mettaient de la pression sur des conseils ayant des écoles situées en région rurale et éloignée pour que celles-ci demeurent ouvertes en raison de leur rôle dans la communauté, mais la mission du conseil est de s'occuper d'éducation, et non de viabilité communautaire. Des problèmes découlaient en outre du fait que de petites municipalités ne disposaient pas des ressources et des fonds nécessaires pour collaborer de manière efficace. Selon un participant, les différents secteurs du gouvernement doivent travailler ensemble plus efficacement pour atteindre ces objectifs.

Voici des facteurs qui pourraient favoriser la collaboration :

- Trousse de partenariat comprenant des gabarits pour aider les partenaires potentiels à fournir les renseignements appropriés;
- Conception d'infrastructures (p. ex., lorsqu'ils construisent des écoles, certains conseils prévoient des sections indépendantes à l'usage de la communauté);
- Communication avec la population;
- Financement servant à couvrir les frais additionnels (p. ex., usure des biens et du matériel, prolongation des heures d'ouverture, amélioration de la sécurité) et à inciter les directions d'école à assurer la disponibilité de locaux.

Concernant le dernier point, on se préoccupait beaucoup de la nécessité d'englober les coûts initiaux et permanents associés à « l'utilisation communautaire des locaux ». Que l'on rénove ou construise, la planification doit tenir compte du fait qu'il faudra renouveler continuellement ces investissements à long terme. De plus, il faut établir une entente de financement à long terme connexe, et peu de partenaires étaient en mesure de s'engager en ce sens. (Inversement, des partenaires autochtones ont indiqué avoir besoin de se faire indemniser pour leurs investissements dans des installations scolaires qui ont fermé leurs portes par la suite.)

Commentaires généraux sur les carrefours communautaires

- Les directions d'école jouent un rôle déterminant dans la planification de l'utilisation communautaire; or, il n'est pas rare qu'on ne les consulte pas.
- La collaboration avec un partenaire ralentit le processus de création d'une école.
- La province devrait coordonner le financement de tous les ministères concernés, comme le ministère de l'Éducation, qui servira à fournir les services de soutien aux enfants et aux familles dans les écoles.
- Le Ministère devrait instaurer une nouvelle catégorie d'écoles, soit les écoles essentielles à la viabilité à long terme d'une collectivité (p. ex., la seule école dans un vaste rayon). De façon générale, les écoles en milieu rural et urbain pourraient nécessiter un modèle de financement différent.
- Deux politiques semblent entrer en conflit, soit celles indiquant aux conseils de vendre des propriétés et de créer des carrefours communautaires.
- Il n'existe aucune définition du concept de « carrefour communautaire ». Par exemple, un partenariat avec un promoteur ou la location d'une salle de cinéma dans une école est-il considéré comme un carrefour communautaire?
- Il serait utile d'améliorer la communication avec le public et les intervenantes et intervenants, tout particulièrement les municipalités.
- À l'heure actuelle, la population a l'impression que la création de carrefours communautaires empêchera la fermeture des écoles, mais ce n'est pas toujours le cas.
- Il serait plus efficace que le Ministère présente la liste des installations vacantes et des besoins en locaux sur son site Web, plutôt que les conseils tentent eux-mêmes de coordonner cette liste.
- Les villes considèrent les cours d'école comme des espaces verts municipaux, mais ne possèdent pas les terrains. L'idéal serait d'établir un partenariat entre la ville et le conseil, mais il faudra pour cela que la ville verse un montant au conseil pour l'entretien.

Mesures d'économies et de réinvestissement

Dans quels secteurs pourrions-nous trouver de nouvelles mesures d'économies?

Différentes suggestions ont été présentées (tous les participants ne s'entendent pas sur ces mesures) :

- Partager des services administratifs, comme le service de la paye, le recrutement, l'approvisionnement, les finances, et la technologie.
- Utiliser davantage les outils de veille stratégique en vue de simplifier et de limiter la production de rapports.
- Officialiser des ententes selon lesquelles des petits conseils peuvent recourir aux ressources de grands conseils avoisinants pour réaliser des projets spécialisés, comme l'agrandissement de la capacité;
- Simplifier le processus d'approbation des projets d'immobilisations des conseils.
- Uniformiser les procédures de collecte et de soumission de données d'un conseil à l'autre.
- Améliorer la gestion de l'assiduité et de l'absentéisme.
- Fournir une orientation cohérente et fondée sur des données concernant l'achat d'équipement de protection individuel.
- Assurer le partage d'installations entre des conseils coïncidents (selon un organisme, cette pratique devrait être obligatoire et non facultative) et utiliser plus efficacement les installations en général.
- Regrouper ou simplifier les Subventions APE ou, au minimum, assurer la coordination au sein du Ministère pour élaborer des normes et procédures uniformes, en particulier en matière de présentation de rapports.
- Améliorer globalement la structure du Ministère, y compris l'administration centrale et les bureaux régionaux, et réduire la bureaucratie au sein du Ministère et des conseils.
- Créer un portail dans le Système d'information sur le financement de l'éducation (SIFE) qui présente une liste de toutes les Subventions APE, les ententes signées, un calendrier des dates limites de présentation des rapports, les types de rapports requis, et d'autres renseignements pertinents.
- Regrouper le financement destiné aux responsables et laisser les conseils décider des postes qu'il financera.
- Abolir l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.
- Étendre l'utilisation des écoles de la 7^e à la 12^e année au besoin.

- Organiser des vidéoconférences au lieu d'exiger que le personnel se rende en personne à des réunions et présentations du Ministère.
- Réduire les éléments compris dans les enveloppes (sauf pour l'exception indiquée plus bas).
- Mettre l'accent sur l'effectif des classes moyen et non sur des plafonds, plus coûteux et complexes.
- Hausser l'effectif des classes.
- Allonger l'année scolaire.
- Nommer les membres des conseils scolaires, comme dans le milieu hospitalier, au lieu de les faire élire.
- Acheminer les impôts municipaux directement au Ministère au lieu de passer par les conseils.
- Rendre les municipalités, et non les conseils scolaires, imputables des services de garde d'enfants.

Dans plus d'une séance, on a souligné que les modèles actuels n'incitent pas les conseils à trouver des moyens d'économiser, puisque les économies sont retournées au Ministère (p. ex., les fonds pour le transport). En autorisant les conseils à utiliser les économies réalisées dans divers domaines, on pourrait contribuer au financement de précieux services en classe destinés aux élèves.

Dans quels secteurs les réinvestissements seraient-ils les plus efficaces pour réaliser des économies permanentes ou améliorer les programmes?

- Modernisation des technologies de l'information, des ordinateurs et des services Internet à large bande, et offre de perfectionnement professionnel connexe au personnel enseignant.
- Accessibilité, tout particulièrement à la lumière des discussions sur les normes d'accessibilité en éducation.
- Éducation de l'enfance en difficulté, surtout pour gérer les incidents de violence, et financement adapté aux besoins réels, et non ceux prévus.
- Aide complémentaire pour les élèves autochtones offerte avec le concours d'organismes et de communautés autochtones.
- Projets pilotes novateurs liés à la Subvention APE dans les domaines des langues autochtones et de l'apprentissage par l'expérience.
- Personnel enseignant spécialisé en mathématiques et en sciences pour chaque année d'études.
- Modernisation et amélioration des ateliers techniques (p. ex., laboratoires de science).

- Santé mentale des élèves et du personnel enseignant, gérée en concertation avec d'autres ministères.
- Limitation de l'effectif des classes du Programme d'apprentissage des jeunes enfants à temps plein à 20 élèves et amélioration de la dotation en personnel.
- Étendre les mesures d'aide et les services destinés aux travailleuses et travailleurs blessés effectuant un retour au travail.
- Majorer les subventions administratives et les regrouper dans une enveloppe pour ne pas qu'elles servent à combler d'autres manques.
- Améliorer le financement des coûts associés à l'offre de services de garde d'enfants dans les écoles.
- Aider les élèves pouvant éprouver des difficultés dans les nouvelles écoles décloisonnées.
- Établir le nouvel objectif en matière de compétences globales.

Commentaires généraux sur la structure des subventions

- Les subventions devraient tenir compte des facteurs entraînant différents coûts dans la province, et ce, sensiblement de la même manière que certaines allocations de la SPAA ciblent les élèves à risque. Par exemple, un indice du coût de la vie (ou un autre modèle économique) dans la province favoriserait l'harmonisation des repères salariaux et du financement des immobilisations avec le contexte local et les changements au fil du temps.
- Le Ministère devrait créer une subvention diverse combinant toutes les allocations qui ne cadrent pas logiquement avec les autres subventions.
- Des composantes de la Subvention relative à l'ajustement des coûts et aux qualifications et à l'expérience du personnel enseignant, qui englobe actuellement des allocations destinées au personnel enseignant et au personnel non enseignant, devraient être transférées dans d'autres parties des SBE pour éviter toute confusion quant à leur fonction prévue.

Autres commentaires

Quelques participants ont proposé que l'on demande à des tiers de réviser les ententes de financement dans leur entièreté. On a aussi suggéré que le Ministère crée des liens – aussi étroits que possible – entre le financement et les initiatives dirigées par le personnel enseignant qui soutiennent les enseignantes et enseignants et les élèves en classe.

Selon les participants, les écoles ont considérablement évolué depuis 20 ans contrairement aux SBE, qui pourraient donc ne plus correspondre aux réalités en classe. De plus, dans le rapport Rozanski de 2002 sur l'éducation, on recommandait d'examiner régulièrement les ententes de financement.

Dans le même ordre d'idées, d'aucuns ont fait valoir que les repères pour les SBE et les immobilisations étaient désuets.

Un organisme, quant à lui, a souligné que les récentes initiatives provinciales dans le secteur de l'éducation visent à atteindre l'excellence, à assurer l'équité, à promouvoir le bien-être et à rehausser la confiance du public, ajoutant que pour atteindre ces buts, le gouvernement devrait respecter son objectif d'accorder une attention particulière à la reddition de comptes et à la transparence. Le groupe a poursuivi en indiquant qu'il ne faudrait pas réduire les exigences de présentation de rapports.

Pour plusieurs participants, la demande croissante pour les enseignantes suppléantes et enseignants suppléants, les aides-enseignantes et aides-enseignants et d'autres membres du personnel, et la pénurie qui en découle, est attribuable aux nouvelles dispositions de congé de maladie et d'absentéisme, qui font d'ailleurs aussi augmenter les coûts. (On a proposé deux solutions pour régler le problème à court terme : créer une liste régionale des enseignantes suppléantes et enseignants suppléants accessible à tous les conseils locaux au lieu de listes par conseil; et temporairement supprimer une disposition qui restreint à 50 le nombre de jours où le personnel enseignant à la retraite peut faire de la suppléance avant de voir ses prestations de retraite réduites.)

Cette demande découle également du nombre grandissant de journées de perfectionnement professionnel. Un participant a suggéré de revoir le calendrier scolaire en conséquence : par exemple on pourrait faire commencer l'année scolaire en août tout en conservant les journées de perfectionnement professionnel requises.

Durant les discussions sur l'éducation autochtone, on a soulevé une situation ayant des répercussions plus étendues : les élèves plus âgés ayant quitté l'école qui reprennent leurs études. Vu leur âge, ces élèves ne sont pas visés par le financement du Ministère destiné à la réussite des élèves. On a proposé de communiquer avec ces élèves dans le cadre d'un carrefour communautaire, en reconnaissant qu'il ne devrait pas être obligatoire d'utiliser les fonds pour la réussite des élèves dans une classe traditionnelle. (À ce sujet, un conseil a affirmé que la définition ministérielle du terme « études personnelles » nuirait aux élèves à risque; si elles sont considérées comme un « apprentissage par modules », le Ministère ne les financera pas, même si l'élève travaille avec une enseignante ou un enseignant en particulier.)

Des participants autochtones ont réitéré leur souhait d'être informés plus tôt ou plus fréquemment durant le processus, surtout vu l'éloignement de leurs communautés, la complexité des problèmes et la nécessité de présenter les idées à la population pour obtenir leur avis. Des représentantes et représentants des Premières Nations avaient de nombreuses insatisfactions au sujet des ententes sur les droits de scolarité, notamment le manque de clarté entourant le calcul des frais, la variation des coûts d'un conseil à l'autre, et l'absence de reddition de comptes sur l'utilisation des droits de scolarité.

Des conseils ont déclaré subir les contrecoups de la hausse du prix des services publics, ainsi que des problèmes de salubrité de l'eau potable et d'autres problèmes environnementaux. Selon eux, ils seront aussi touchés par la hausse du salaire minimum dans plusieurs secteurs opérationnels, et auront besoin de fonds supplémentaires pour la sensibilisation avec la légalisation du cannabis.

On a soulevé bon nombre de problèmes liés au transport. Le modèle de financement est actuellement passé à la loupe, mais plusieurs participants ont relevé des problèmes qui, à leurs yeux, devraient être réglés entre-temps :

Il est de plus en plus ardu de trouver des chauffeuses et chauffeurs d'autobus, un problème que la hausse du salaire minimum va exacerber. On a suggéré de majorer chaque année la prime de retour au travail, ou de cesser de sous-traiter les services de transport.

Comme l'a mentionné un conseil, il est difficile de modifier le niveau de service en raison de « l'incroyable opposition des parents ».

Des Autochtones et d'autres participants ont souligné la nécessité d'offrir plus d'options et de latitude dans ce domaine, car il s'agit d'un problème important pour les élèves habitant dans des régions éloignées ou loin de leur école : les longs déplacements et les horaires inflexibles limitent la participation aux activités culturelles, sociales ou sportives en milieu scolaire hors des jours de classe.

Autre problème : le report de l'entretien et un arriéré relatif aux immobilisations totalisant quelque 15,9 milliards de dollars. D'après les participants, il faudrait supprimer cet arriéré en quatre ans, et majorer substantiellement les fonds annuels destinés à l'entretien pour éviter de cumuler un nouvel arriéré et permettre une meilleure gestion des biens. Les écoles permanentes comme les classes mobiles ont besoin d'une norme de bon état commune et mesurable qui tient compte d'une foule de facteurs. De l'avis d'un organisme, toute école ouverte devrait bénéficier d'un financement complet, peu importe la proportion de l'établissement utilisée.

Par ailleurs, on a souligné que la méthode d'établissement des repères de financement dans le cadre des SBE accentuait les problèmes de sous-capitalisation des installations.

En outre, on a proposé d'agrandir l'horizon de planification des immobilisations afin que les investissements des conseils gagnent en efficacité. La province pourrait également exiger des redevances d'aménagement scolaires aux promoteurs et moderniser la réglementation concernant la collecte et l'utilisation de ces redevances, par exemple en autorisant leur affectation à la construction de bâtiments et à l'élimination d'arriérés liés aux réparations et à l'entretien.

Les participants ont fait beaucoup de suggestions sur l'éducation de l'enfance en difficulté. Outre la nécessité d'augmenter le financement dans l'ensemble, voici les priorités qui ont été soulevées :

Gérer le nombre croissant d'incidents de violence visant le personnel enseignant et d'autres personnes, incidents dont les effets sont autant directs (blessures ou difficultés à travailler efficacement en portant un ensemble de protection) qu'indirects (congé obligatoire pour le personnel contraint d'utiliser la force pour protéger un autre enfant).

Financement des services de transport adapté, souvent très dispendieux (il est possible que l'élève doive être accompagné, que le véhicule soit muni de vitres incassables, etc.).

Rémunérer plus d'heures pour informer et préparer le personnel qui interagit avec des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation et représentant un danger avant le début de l'année scolaire, et pour mettre à jour les plans de sécurité et la formation en cours d'année.

Augmenter le personnel de toutes les écoles comptant des élèves potentiellement violents.

Modifier la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté et exiger des rapports plus rigoureux sur son utilisation par les conseils.

Repérer les élèves ayant des besoins particuliers plus tôt, avant la 1^{re} année.

Rénover ou concevoir des écoles dans l'optique de mieux protéger le personnel et les élèves.

Évaluer l'incidence des changements apportés au modèle de financement des besoins en matière d'éducation de l'enfance en difficulté.

Si des élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés dans une classe, fournir des lignes directrices provinciales sur l'effectif et la composition des classes.

Évaluer s'il est efficace et équitable de prévoir des classes séparées pour les élèves ayant des besoins particuliers, comme offrent certains conseils.

De plus, on se préoccupait également d'un projet pilote dans le domaine de l'autisme. En effet, alors que certains voyaient en ce projet une initiative utile, d'autres craignaient qu'il mène au remplacement du personnel scolaire par des sous-traitants.

Il a été proposé que les SBE couvrent les coûts d'un poste à temps plein d'infirmière-hygiéniste ou d'infirmier-hygiéniste dans chaque école. Cette personne favoriserait le bien-être général des élèves, fournirait des plans individuels de soins aux élèves ayant besoin de soins médicaux au quotidien, rendrait les écoles plus sécuritaires pour ces élèves, veillerait à ce que leurs besoins soient reconnus dans les politiques du conseil, aiguillerait les élèves vers des soins de santé communautaires, et améliorerait l'accès aux programmes et aux mesures de soutien en milieu rural et dans le Nord.

Des participants de régions rurales et éloignées, surtout du Nord, craignaient que le Ministère fasse des suppositions ne correspondant pas à la réalité sur le terrain, et que l'on perde de vue les difficultés propres à l'offre de services en région rurale ou éloignée en Ontario durant les discussions globales sur les SBE.

À une séance en français, des participants se demandaient si le Ministère pourrait fournir davantage de directives ou de financement pour favoriser la création de places dans des services de garde de langue française, puisque les municipalités – qui jouent pour l'heure un rôle déterminant dans ce domaine – ne voient pas cela comme une priorité.

De plus, on a souligné que les conseils scolaires de langue française ont des structures de coûts très différentes en raison de leur vaste territoire et de leurs grands besoins sur le plan de la langue. Il y aurait aussi lieu de définir plus clairement les titulaires des droits liés au français.

Des participants se sont dits préoccupés par un risque d'inégalité, soit le fait que les directions d'école et directions adjointes de l'élémentaire des conseils scolaires de langue anglaise sont moins rémunérées que leurs homologues du secondaire.

Un organisme a proposé de regrouper les fonds pour la maternelle et le jardin d'enfants à temps plein dans une enveloppe, et de hausser le financement destiné à tous les élèves dans la Subvention de base pour les élèves au même montant qu'au palier secondaire. Il estimait également que l'on devrait fournir plus d'information sur l'utilisation faite des fonds destinés aux associations de conseillères et de conseillers scolaires.

Comme lors de consultations précédentes, plusieurs parties ont signalé que le maintien de quatre systèmes d'éducation engendre des manques d'efficacité.