



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement  
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

# Décloisonnement en Ontario : historique, données probantes et réflexions des éducateurs

Jackie Pichette, Fiona Deller et Julia Colyar



Publié par le

## Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

88, Queens Quay Ouest, bureau 2500  
Toronto (Ontario) Canada M5J 0B6

Téléphone : 416-212-3893  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer cette publication comme suit :

Pichette, J., Deller, F. et Colyar, J. (2020) *Décloisonnement en Ontario : Historique, données probantes et réflexions des éducateurs*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles des auteures et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2020

## Table des matières

Remerciements.....	3
Résumé.....	4
Introduction.....	5
Contexte historique.....	6
Recherches en matière de décloisonnement.....	8
Recherches internationales et données probantes.....	8
Recherches et données probantes en Ontario.....	10
Leçons tirées de l'événement <i>Student Success Pathways</i> .....	12
Facteurs inhibiteurs.....	13
Facteurs habilitants.....	13
Stratégies pour une mise en œuvre réussie.....	15
Conclusion.....	16
Ouvrages de référence.....	18

## Remerciements

Le présent rapport n'aurait pas été possible sans les efforts de Jess McKeown et de Katy Bartlett, qui ont joué un rôle essentiel dans l'équipe d'organisation de *Student Success Pathways* (Parcours de réussite des élèves). Amy Kaufman et Jess McKeown ont également contribué à la recherche de base relative à ce rapport.

Nous tenons également à remercier People for Education, nos partenaires pour la conception et l'exécution de l'événement *Student Success Pathways* — Annie Kidder, Eloise Tan, Elyse Watkins et Kate Hagerman — merci!

## Résumé

L'Ontario est la seule province canadienne qui sépare les jeunes selon les volets scolaire et non scolaire dès la 9<sup>e</sup> année, une pratique qui empêche certains élèves d'accéder à l'enseignement postsecondaire. En décembre 2019, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) et People for Education ont réuni des éducateurs et des administrateurs de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année pour discuter des obstacles à l'accès à l'enseignement postsecondaire en Ontario. Même si la question de la répartition à l'école secondaire (c.-à-d. le regroupement des élèves en fonction des capacités perçues) n'était pas le seul sujet de discussion, elle est devenue le thème dominant. Les participants à l'événement, appelé *Student Success Pathways*, s'inquiétaient du fait que les élèves du secondaire de l'Ontario devaient prendre des décisions qui changent leur vie au sujet de leur cheminement scolaire et professionnel alors qu'ils sont trop jeunes pour le faire, seulement 13 ou 14 ans. Ils ont signalé les partis pris individuels et systémiques qui influent sur la façon dont les élèves sont répartis dans des groupes d'enseignement, en soulignant que les élèves racialisés et à faible revenu sont encouragés de façon démesurée à suivre des parcours non scolaires.

Depuis que l'événement *Student Success Pathways* a eu lieu, un mouvement antiraciste mondial a amplifié les thèmes de l'événement, soulignant l'urgence de s'attaquer aux inégalités systémiques partout, y compris dans notre système d'éducation. Le gouvernement de l'Ontario a réagi en s'engageant à décloisonner l'enseignement des mathématiques de niveau de la 9<sup>e</sup> année à compter de 2021. Bien que cet engagement soit une étape positive et importante, il ne s'agit que d'une étape vers des résultats plus équitables. L'Ontario s'est engagée à décloisonner. Dans le passé, les politiques de décloisonnement ont échoué à l'étape de la mise en œuvre, et ont ainsi continué de créer des lacunes sur le plan des résultats, comme l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'atteinte des études postsecondaires.

En poursuivant et en approfondissant les fils de conversation amorcés lors de l'événement *Student Success Pathways*, le présent document présente des données probantes et des points de vue pour éclairer le plan de mise en œuvre du décloisonnement en Ontario et les politiques connexes. Les participants à l'événement ont fait part d'idées et de recherches concernant la réussite du décloisonnement en Ontario et ont discuté des facteurs qui favorisent ou entravent le succès des initiatives de décloisonnement. Ils ont souligné que le leadership, le courage de remettre en question les partis pris individuels et les systèmes d'oppression, ainsi que l'apprentissage professionnel pour les éducateurs sont des facteurs favorables essentiels. Entre-temps, le manque d'adhésion de la part des parties prenantes et la résistance au changement par rapport au statu quo menacent de nuire au succès.

Les données probantes discutées par les participants à *Student Success Pathways* indiquent que pour réussir le décloisonnement, il faut modifier la configuration et la culture de l'apprentissage dans les écoles secondaires de l'Ontario. Les politiques et les plans de décloisonnement doivent faire en sorte que tous les élèves aient accès à un enseignement rigoureux et à des ressources supplémentaires ou à des cours de transition. De plus, on devrait adopter des stratégies comme la mobilisation des intervenants et le perfectionnement professionnel, y compris la formation en matière de lutte contre le racisme à l'intention des enseignants et des administrateurs, pour s'attaquer aux partis pris individuels et systémiques qui ont une incidence sur les attentes et les attentes et nuisent à la réussite. Il sera également essentiel d'évaluer en permanence les efforts en matière de décloisonnement.

Si le gouvernement met en œuvre sa politique de décloisonnement en gardant à l'esprit des données probantes, nous croyons que la politique profitera à tous les élèves, y compris ceux qui ont toujours été défavorisés par le système d'éducation. Mais cela ne doit pas s'arrêter là. Le gouvernement devrait s'engager à décloisonner toutes les matières de base en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années afin que chaque élève puisse accéder à la gamme complète des cours offerts en 11<sup>e</sup> année. Entre-temps, les conseils scolaires devraient continuer de mettre à l'essai des initiatives et de partager des leçons à l'échelle du secteur pour appuyer la réussite des élèves.

## Introduction

L'enseignement supérieur est censé être un excellent égaliseur, qui promet d'améliorer les perspectives sociales et économiques des élèves, y compris les plus vulnérables. C'est une promesse audacieuse, d'autant plus qu'un système d'enseignement supérieur ne peut servir que les élèves qui y ont accès. Le Canada est un chef de file parmi les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au chapitre du niveau de scolarité (OCDE, 2019). En outre, au Canada, l'Ontario compte la plus forte proportion d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui détiennent un baccalauréat ou un diplôme de niveau supérieur (Statistique Canada, 2017). Néanmoins, comme le montrent les quelque 30 % d'Ontariens âgés de 25 à 34 ans qui n'ont pas de titre d'études postsecondaires (Deller et Tamburri, 2019), il y a place à amélioration.

Depuis sa création, le COQES se concentre sur la question de savoir qui a accès aux études postsecondaires et qui n'y a pas accès. Le COQES a collaboré avec le gouvernement de l'Ontario et les collèges, universités, conseils scolaires et groupes communautaires de la province pour évaluer et appuyer le niveau de scolarité des élèves de l'Ontario. En décembre 2019, le COQES et les partenaires de People for Education ont convoqué un groupe d'éducateurs et d'administrateurs de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année de l'Ontario dans le cadre d'un événement appelé *Student Success Pathways* afin de tirer parti des connaissances et de l'expérience des participants au sujet de l'amélioration des résultats des élèves. Le but de l'événement était de comprendre les facteurs qui influent sur l'accès des élèves de l'Ontario à l'enseignement postsecondaire — quels sont les obstacles et quelles mesures de soutien sont en place pour les surmonter?

L'événement *Student Success Pathways* a duré deux jours : la première journée a réuni des intervenants de l'ensemble du secteur de l'éducation — chercheurs, éducateurs, élèves et représentants du gouvernement et de la collectivité — qui ont fait part de leurs expériences et de leurs points de vue, de leurs recherches sur les parcours des élèves et de leurs idées sur les changements d'orientation. La deuxième journée de l'événement a réuni un sous-ensemble d'intervenants, principalement des éducateurs et des administrateurs des écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Ce sous-groupe d'environ 30 participants a pris part à un dialogue animé sur les initiatives en cours dans les classes de l'Ontario, y compris celles qui permettent de veiller à ce que la pédagogie reflète la vision du monde de diverses populations d'élèves, facilitent les possibilités d'apprentissage expérientiel, examinent les partis pris et les privilèges des enseignants et établissent de façon constante des attentes élevées pour tous les élèves.

L'idée d'établir des attentes impartiales et élevées de façon constante et de veiller à ce que tous les élèves aient accès à un programme éducatif rigoureux a dominé la conversation. Les élèves du secondaire de

l'Ontario sont actuellement séparés en deux groupes d'enseignement : théorique et non théorique. Les cours non universitaires peuvent également être considérés comme des cours appliqués ou des cours ouverts/élaborés localement. Les élèves sont séparés en fonction de la capacité perçue et des objectifs de carrière en 9<sup>e</sup> année. Les participants à l'événement ont fait remarquer que les partis pris individuels et systémiques influent souvent sur les décisions concernant les élèves qui se retrouvent dans chaque groupe.

Dans le cadre d'un processus continu de collecte de données probantes, le présent document suit et étoffe la conversation sur la (dé)catégorisation qui a eu lieu lors de l'événement *Student Success Pathways*. Il situe également la conversation dans le contexte de l'évolution des politiques de l'Ontario et de la recherche internationale.

## Contexte historique

La pratique actuelle de catégorisation en Ontario a évolué au fil de décennies de changements d'orientation. La notion de l'enseignement différencié a été instaurée officiellement en Ontario par le plan Robarts de 1962, nommé en hommage à John Robarts, alors ministre de l'Éducation. Le plan Robarts, qui a créé trois volets (arts et sciences, entreprises et commerce, sciences et technologie et métiers), visait à accroître les taux d'obtention de diplôme d'études secondaires et à orienter l'éducation vers l'emploi (Pinto, 2012; Curtis, 2014).

Dans le cadre du plan Robarts, seuls les élèves du volet Arts et sciences étaient admis à l'université. Les deux autres volets comprenaient les programmes commerciaux, techniques et professionnels et regroupaient des élèves des régions rurales et des familles de la classe ouvrière. À la suite de vives critiques, le plan a été abandonné officiellement en 1969, remplacé par un système de crédits dans le cadre duquel les cours étaient organisés selon le niveau de difficulté : avancé, général ou de base. Bien que le système de crédits ait d'abord semblé plus progressiste que le plan Robarts, il s'appuyait finalement sur les services d'orientation scolaire pour veiller à ce que les choix de cours des étudiants soient appropriés. Les partis pris au sein de ces services amenaient les étudiants issus de familles de la classe ouvrière à suivre des cours généraux ou de base (Curtis, 2014).

La pratique de la catégorisation est réapparue en 1985, lorsque le gouvernement de l'Ontario a demandé à George Radwanski de mener une enquête sur le taux de décrochage au secondaire dans la province. Dans son rapport publié en 1987, M. Radwanski faisait état d'une transition économique de la fabrication aux services et soutenait qu'à la fin de leurs études, les étudiants ne possédaient pas les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans l'économie moderne. Entre autres, le rapport recommandait [traduction] « des tests normalisés, le decloisonnement, un programme axé sur les résultats et un programme de base commun pour remplacer le système de crédits » (Pinto, 2012).

En s'appuyant sur les indices fournis par le rapport Radwanski, le gouvernement provincial suivant a annoncé qu'il decloisonnerait le programme d'études de 9<sup>e</sup> année de l'Ontario. Le ministère de l'Éducation a accordé aux écoles un délai de trois ans pour mettre en œuvre le changement, à compter de septembre 1993 (Anderson et Jaafar, 2003). Une étude sur l'incidence de ce changement à Toronto a révélé des résultats « modérément positifs », notamment une accumulation de crédits plus élevée en 9<sup>e</sup> année, qui

n'est pas disparue lorsque les élèves ont terminé leur 10<sup>e</sup> année (Brown, 1996). Mais lorsqu'un nouveau gouvernement avec un programme différent a été élu en 1995, « tout espoir de décloisonnement a été anéanti » (Smaller, 2014). Le gouvernement a pris la décision de cloisonner à nouveau le programme de la 9<sup>e</sup> année en s'appuyant en partie sur « la réaction négative du milieu de l'éducation » (Anderson et Jaafar, 2003).

Quatre ans plus tard, en 1999, le ministère de l'Éducation a de nouveau abordé la question avec la politique sur les écoles secondaires de l'Ontario, ou le document OSS:99. Cette politique visait à offrir plus de choix et de souplesse aux élèves des 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années avant qu'ils choisissent des parcours en 11<sup>e</sup> et en 12<sup>e</sup> année. Comme Smaller (2014) le décrit,

les anciennes catégories de cours, « avancé », « général » et « de base », ont été remplacées par les niveaux « théorique », « appliqué », « élaboré à l'échelon local » et « ouvert », qui s'appliqueraient alors aux cours des 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années. Pour les années du cycle supérieur (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années), ces niveaux ont été élargis et orientés vers un avenir plus explicite pour l'enseignement postsecondaire. Ces niveaux supérieurs sont maintenant décrits comme des cours de « préparation à l'université », de « préparation à l'université ou au collège », de « préparation au collège », de « préparation au milieu de travail » et de « transfert » (p. 94).

Les parcours instaurés selon la politique OSS:99, qui sont toujours en place, visaient à mettre fin à la pratique manifeste de la catégorisation fondée sur la capacité perçue. Malgré l'intention, la structure sous-jacente et les partis pris qui ont contrecarré les tentatives précédentes de décloisonnement restent en place. Selon la structure actuelle, les choix de cours effectués en 8<sup>e</sup> année pour la 9<sup>e</sup> année influent sur ceux qui sont faits plus tard au secondaire, puis sur les options offertes aux élèves pour le niveau postsecondaire. De nombreux élèves finissent par choisir la plupart ou la totalité de leurs cours au même niveau, ce qui entraîne des « volets » essentiellement théoriques et non théoriques. Les élèves sont autorisés à changer de volet en théorie, mais c'est rarement le cas en pratique : lorsqu'on leur a demandé, dans un sondage, à quelle fréquence les élèves passaient du volet de cours appliqués au volet de cours théoriques, 47 % des directeurs d'école secondaire ont répondu « jamais » ou « rarement » (People for Education, 2019). Le seul préalable pour le cours de mathématiques du parcours théorique de la 10<sup>e</sup> année est le cours de mathématiques du parcours théorique de la 9<sup>e</sup> année. La seule façon, pour un élève, de passer des mathématiques appliquées de la 9<sup>e</sup> année aux mathématiques théoriques de la 10<sup>e</sup> année est de suivre un cours de transfert désigné ou de reprendre les mathématiques de la 9<sup>e</sup> année selon le volet théorique (ministère de l'Éducation, 2016; Deller et Tamburri, 2019).

Depuis la mise en place de la politique OSS:99, des chercheurs et des journalistes de l'Ontario ont attiré l'attention sur les inégalités qu'elle perpétue. En 2014, People for Education a publié un rapport intitulé *Choosing Courses for Success in High School* (Gallagher-Mackay, 2014), au sujet duquel le *Toronto Star* a indiqué que « la réalité sur le terrain est que presque tous les intervenants du système scolaire — les parents, les élèves et les enseignants — continuent de percevoir celui-ci comme une hiérarchie théorique » (Maharaj, 2014). People for Education et l'article du *Toronto Star* soulignaient que les jeunes issus de familles à faible revenu et racialisés étaient démesurément dirigés vers les cours appliqués.

Constatant la nécessité d'apporter des changements, certains conseils scolaires ont choisi de rompre avec la pratique. En 2017, le Conseil scolaire du district de Toronto (CSDT), le plus important conseil scolaire du Canada, a proposé un plan triennal pour éliminer progressivement la catégorisation en 9<sup>e</sup> et en 10<sup>e</sup> année. Ce plan, appelé *Enhanced Pathways* (Parcours améliorés), comprenait 16 projets pilotes pour l'ensemble du CSDT. À peu près en même temps, d'autres conseils scolaires provinciaux (p. ex. le conseil scolaire du district de Limestone et le conseil scolaire du district de Durham) ont commencé à mettre en œuvre des projets pilotes de décloisonnement et à évaluer le potentiel d'amélioration des résultats des élèves.

Selon l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2018), environ 26 % des élèves ontariens qui ont suivi des cours de mathématiques de 9<sup>e</sup> année ont suivi la version appliquée en 2017-2018. Il s'agit d'une légère baisse par rapport aux années précédentes – peut-être en raison de l'attention accordée par les médias à la question de la catégorisation et aux efforts des conseils scolaires pour favoriser les parcours théoriques. Il importe également de souligner que ce pourcentage est à l'échelle de la province, ce qui masque les disparités régionales dans la répartition des élèves qui suivent des cours théoriques et appliqués.

En juillet 2020, alors que le mouvement Black Lives Matter attirait l'attention internationale sur les questions d'inégalité raciale et d'injustice, le gouvernement de l'Ontario a annoncé qu'il mettrait fin à la catégorisation en 9<sup>e</sup> année, en commençant par le programme de mathématiques en 2021 (Rushowy, 2020; La Presse canadienne, 2020). Jusqu'à ce que la politique de décloisonnement de l'Ontario soit mise en œuvre en 2021, l'Ontario demeure la seule province du Canada à séparer les jeunes entre les volets théorique et non théorique dès la 9<sup>e</sup> année. La plupart des autres provinces le font en 10<sup>e</sup> année (ministère de l'Éducation, 2017).

## Recherches en matière de décloisonnement

Plusieurs gouvernements de l'Ontario ont promis de décloisonner l'enseignement secondaire, et tous n'ont pas réussi à offrir une solution plus équitable dans la pratique. Dans cette optique, la présente section décrit brièvement les recherches internationales et locales visant à éclairer la planification de la mise en œuvre et l'élaboration continue de politiques.

### Recherches internationales et données probantes

Des chercheurs et des spécialistes de partout dans le monde critiquent depuis longtemps la pratique de la catégorisation parce qu'elle perpétue les inégalités selon la race et la classe, de sorte que les attentes sont plus faibles et les programmes simplifiés pour les élèves dirigés vers des parcours fondés sur des capacités inférieures (Rubin et Noguera, 2004; Oakes, 1985; Oakes, 2015). L'OCDE a conseillé aux pays membres de s'opposer à la catégorisation, étant donné que des données probantes indiquent que cette pratique a des effets négatifs sur les élèves issus de milieux déjà défavorisés, en affirmant que « la sélection précoce des élèves a une incidence négative sur ceux qui sont dirigés vers des parcours inférieurs affectés à des cheminements inférieurs et exacerbe les inégalités, sans hausser le rendement moyen » (OCDE, 2012, p. 56). Au sujet de la version américaine de la pratique (appelée « suivi »), un professeur de l'Université de Californie à San Diego explique ce qui suit : « une fois que les élèves sont placés dans des groupes de faibles

capacités, ils se retrouvent coincés dans ces groupes et ils sont rarement promus à des groupes de capacités élevées. Ce type de placement dans des cours de formation professionnelle et non théoriques peut piéger les élèves issus de minorités ethniques et linguistiques, malgré leurs réalisations scolaires » (Mehan, 2015, pp. 75-76). En outre, l'écart de rendement entre les élèves placés dans des cours fondés sur des capacités élevées et ceux dirigés vers des cours de faibles capacités s'élargit au fil du temps dans les contextes qui font l'objet d'un suivi (Gamoran et Mare, 1989), et les élèves placés dans des parcours de capacités inférieures accusent de plus en plus de retard.

Les chercheurs ont également indiqué une « prophétie autoréalisatrice » ou la notion selon laquelle les élèves dirigés vers des cours appliqués peuvent intérioriser l'idée qu'ils sont « des élèves du volet appliqué », ce qui les amène à consacrer moins d'efforts à leurs travaux scolaires et à fournir un rendement inférieur. Parallèlement, les enseignants sont également plus susceptibles de qualifier les élèves du volet théorique de « plus intelligents, plus compétents et plus aptes à réussir » (Kinnon, 2016; Tsuchida, 2016). Selon l'OCDE, il s'agit d'un cercle vicieux sur le plan des attentes des enseignants et des élèves : « Les enseignants peuvent avoir des attentes plus faibles à l'égard de certains élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou dont le rendement est faible, et leur donner un enseignement plus lent et plus fragmenté; les élèves adaptent leurs attentes et leurs efforts, ce qui se traduit par un rendement inférieur » (OCDE, 2012). En fin de compte, les pratiques de catégorisation donnent souvent lieu à des expériences d'apprentissage fondamentalement différentes pour les élèves, y compris un enseignement de qualité inférieure (Bush, 2019).

Bon nombre d'écoles et d'éducateurs ont exploré des solutions de rechange à la catégorisation ou au suivi, en offrant un enseignement rigoureux à tous les élèves. La plupart des exemples fructueux sont allés au-delà des ajustements techniques ou structurels (Mehan, 2015). Comme le font remarquer Oakes et Lipton (1992), « les efforts visant à modifier une pratique aussi profondément ancrée que le suivi abordent nécessairement un large éventail de préoccupations normatives et politiques » (p. 454). Mehan (2015) ajoute ce qui suit : « l'élimination du suivi... suppose un changement de culture sur le plan des croyances, des attitudes et les valeurs des enseignants, ainsi que des changements dans le programme d'études et l'organisation de l'enseignement » (p. 76). Les efforts visant à éliminer le suivi doivent également tenir compte de la situation particulière des collectivités locales. (Oakes et Lipton, 1992).

Bien qu'il n'existe pas de formule simple, certains chercheurs aux États-Unis ont fait état d'efforts fructueux pour éliminer le suivi. À cet égard, Mehan (2015) décrit deux approches mises à l'essai en Californie, dans des établissements qui servent des élèves issus de familles à faible revenu et de groupes mal desservis. La première concerne l'école Preuss, qui offre une préparation intensive au collège aux élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Compte tenu d'une année scolaire prolongée de 18 jours, les élèves ont plus de temps pour répondre aux exigences scolaires d'un programme rigoureux. Des mesures complémentaires de soutien scolaire et social — p. ex. des étudiants des universités locales offrent des services de tutorat en classe et après l'école et des enseignants-conseils agissent comme défenseurs et conseillers — assurent la réussite des étudiants. De 2004 à 2015, 82 % des diplômés de l'école Preuss se sont inscrits à un programme collégial ou universitaire de quatre ans. La California College Preparatory Academy (ou CAL Prep) constitue un autre exemple. Les enseignants de CAL Prep s'engagent dans un apprentissage professionnel continu dans le but de favoriser une communauté professionnelle solidaire qui adopte des interventions fondées sur des

données probantes. Entre 2005 et 2015, tous les diplômés de CAL Prep ont été admis dans des programmes collégiaux ou universitaires de quatre ans.

Selon l'OCDE, l'élimination de la pratique de la catégorisation non seulement est efficace pour les élèves, mais elle profite également à la société. Des données internationales montrent que les systèmes d'éducation les plus performants sont ceux qui allient avec succès la qualité et l'équité (OCDE, 2012).

### Recherches et données probantes en Ontario

Des données probantes liées au contexte ontarien appuient les constatations susmentionnées. Selon les données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), les élèves de l'Ontario inscrits à des cours appliqués ont toujours obtenu des résultats inférieurs aux évaluations provinciales par rapport à leurs pairs inscrits à des cours théoriques. Cela est particulièrement problématique étant donné que le fait d'être dans le volet appliqué peut nuire à la réussite : « Les élèves ayant un profil scolaire comparable (c.-à-d. des résultats semblables, voire de piètres résultats aux tests de 6<sup>e</sup> année) ont beaucoup plus de chances de s'améliorer dans les cours théoriques que dans les cours pratiques » (People for Education, 2019, p. 9).

Des données publiées pour l'année scolaire 2017-2018 révèlent que 45 % des élèves inscrits au cours de mathématiques du volet appliqué en 9<sup>e</sup> année ont obtenu une note égale ou supérieure à la norme provinciale, par rapport à 84 % des élèves inscrits au cours théorique. De plus, 90 % des élèves inscrits aux cours théoriques ont réussi le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) de 10<sup>e</sup> année, un préalable pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, comparativement à 39 % des élèves inscrits aux cours du volet appliqué (OQRE, 2018).<sup>1</sup> Les données du Système d'information scolaire de l'Ontario, qui couvrent la période de 2010 à 2015, révèlent qu'environ le quart (26 %) des élèves inscrits au cours de mathématiques ou d'anglais du volet appliqué en 9<sup>e</sup> année n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires dans un délai de cinq ans, comparativement à 5 % des élèves inscrits à des cours théoriques. En outre, les données du centre de demande d'admission aux études postsecondaires de l'Ontario indiquent que les élèves inscrits à des cours théoriques sont plus susceptibles de suivre des programmes postsecondaires que ceux inscrits à des cours du volet appliqué. Bien que les cours appliqués soient censés mener au collège et à l'université, entre 2010 et 2016, seulement 33 % des élèves qui ont suivi des cours de mathématiques et de langues du volet appliqué en 9<sup>e</sup> année ont fait des études postsecondaires directement après l'obtention de leur diplôme, comparativement à 73 % des élèves qui ont suivi des cours théoriques (ministère de l'Éducation, 2017).

Les données du CSDT indiquent une constante : les élèves racialisés, particulièrement ceux de race noire et de sexe masculin, de même que les élèves issus de familles à faible revenu ont plutôt tendance à s'orienter vers le volet des cours appliqués, tandis que ceux issus de familles aisées sont plus susceptibles de suivre le parcours théorique (Robson et al., 2019). Un examen mené en 2020 par le conseil scolaire du district de Peel

---

1 Ces pourcentages sont basés sur « les élèves qui ont fait du travail lors des deux séances du test et à qui l'on a attribué un résultat (ayant réussi, n'ayant pas réussi). Les élèves qui ne visent pas l'obtention du DESO, les élèves qui étaient absents ou qui ont bénéficié d'un report ne sont pas inclus » (OQRE, 2018).

a révélé que de nombreux élèves estimaient qu'ils « faisaient l'objet d'un mauvais suivi de la part des enseignants en raison des perceptions de ces derniers quant à leurs capacités en fonction de leur race » (Chadha et al., 2020, p. 12). Une autre étude de Toronto a révélé que les élèves des quartiers racialisés à faible revenu étaient non seulement plus susceptibles de suivre des cours du volet appliqué, mais également incapables de décrire la différence entre les cours appliqués et les cours théoriques. Les élèves des quartiers plus aisés ont déclaré avoir accès à davantage de mesures de soutien et d'information lorsqu'ils prennent des décisions sur les cours à suivre (Polanyi et al., 2017). Une étude menée par Social Planning Toronto, un organisme communautaire sans but lucratif, indique que même si l'information est complète, il est trop tôt pour que les élèves de 8<sup>e</sup> année prennent des décisions qui auront une incidence sur leur accès aux études postsecondaires. L'étude a examiné les perceptions des familles quant au processus de sélection des cours. Dans le cadre d'entrevues avec des élèves et des parents, les chercheurs ont constaté que « les élèves estimaient ne pas avoir, en 8<sup>e</sup> année, la maturité nécessaire pour prendre ces décisions » (Social Planning Toronto, 2017).

Le CSDT a fait valoir que le système de cours théoriques et appliqués de l'Ontario établit concrètement des attentes réduites pour certains élèves, en particulier ceux des milieux défavorisés (CSDT, 2017). Il ressort de la recherche du conseil que les élèves qui suivent les cours du volet appliqué ont moins tendance à obtenir leur diplôme d'études secondaires que ceux du volet théorique (Brown et Tam, 2017a). Parmi les élèves admis en 9<sup>e</sup> année en 2006, 88 % de ceux inscrits à des programmes théoriques ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en 2011, comparativement à 59 % des élèves inscrits à des cours appliqués; chez les élèves admis en 9<sup>e</sup> année en 2011, 93 % de ceux inscrits au volet théorique ont obtenu leur diplôme dans les délais prévus par rapport à 69 % des élèves du volet appliqué (Robson et al., 2019).

Compte tenu de ces données probantes, plusieurs écoles de l'Ontario ont mis à l'essai des initiatives de decloisonnement au cours de la dernière décennie. Une équipe du CSDT, dirigée par Ramon San Vicente, a rendu compte de certaines de ces initiatives dans un rapport de 2015 intitulé *Sifting, Sorting, Selecting*. Les exemples suivants tirés de ce rapport sont paraphrasés ci-dessous.

### **Conseil scolaire du district de Limestone, Kingston**

L'initiative de Limestone offrait uniquement des cours de mathématiques théoriques pour tous les élèves de la 9<sup>e</sup> année durant l'année scolaire 2012-2013. Le programme de mathématiques théoriques était offert un jour sur deux, tandis que les élèves qui avaient besoin d'un soutien supplémentaire suivaient un cours fondé sur des stratégies d'apprentissage général axé sur les mathématiques les jours complémentaires. Tous les élèves suivaient un autre programme d'enseignement de la mentalité de développement. Après une période de cinq mois, les élèves et leur famille ont eu la possibilité de poursuivre le cours théorique ou de passer au volet appliqué. Aucun élève n'a choisi de passer au cours appliqué. Les données de l'OQRE révèlent que 89 % des élèves concernés ont atteint ou dépassé la norme provinciale; bon nombre d'entre eux ne l'avaient pas fait en 6<sup>e</sup> année.

### **Winston Churchill Collegiate Institute, Toronto**

L'initiative de l'IC Winston Churchill, lancée en 2013-2014, prévoyait l'enseignement du programme d'études à une cohorte de 17 élèves — dont la plupart avaient eu des difficultés ou fait face à des obstacles en matière d'éducation dans le passé — de la 9<sup>e</sup> année, en anglais, en mathématiques, en géographie, en sciences et en français. Le programme était adapté à une perspective afrocentrique. Au total, 14 des 17 élèves ont obtenu les crédits scolaires en anglais, et en moyenne huit élèves par cours ont obtenu les crédits scolaires pour les autres matières. Les enseignants rattachés au programme ont souligné que la réussite était liée au fait que l'enseignant avait des attentes élevées pour tous les élèves, avec des mesures de soutien globales, y compris un assistant en éducation engagé.

### **C.W. Jefferys Collegiate Institute, Toronto**

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, 56 élèves étaient inscrits au cours d'anglais de 9<sup>e</sup> année, dont 33 avaient choisi l'anglais du volet théorique de 9<sup>e</sup> année sur leur feuille de sélection de cours de la 8<sup>e</sup> année, tandis que les 23 autres avaient choisi le cours d'anglais appliqué 9<sup>e</sup> année. Tous les élèves ont suivi le programme théorique, adapté à une perspective afrocentrique, dans des classes plus petites que la moyenne et avec un soutien supplémentaire (p. ex., du tutorat). Finalement, 54 des 56 élèves ont reçu le crédit scolaire.

Ces projets pilotes montrent qu'avec des structures et des attentes adéquates, la plupart des élèves peuvent atteindre des normes scolaires élevées.

## **Leçons tirées de l'événement *Student Success Pathways***

Au cours de l'événement *Student Success Pathways* de deux jours en décembre 2019, les participants ont réfléchi à l'histoire des efforts de décloisonnement en Ontario, aux données probantes internationales et locales et au besoin urgent d'offrir des possibilités plus équitables à tous les élèves, ce qui, selon les participants est éminemment réalisable.

Tandis que la politique du gouvernement de l'Ontario annoncée récemment prévoit uniquement le décloisonnement des cours de mathématiques de 9<sup>e</sup> année à compter de l'année scolaire 2021-2022, lors de l'événement *Pathways*, les discussions entre les spécialistes ont porté sur le décloisonnement des cours de mathématiques de 9<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> année. Les participants ont également discuté d'autres cas où les élèves sont séparés en fonction de leurs capacités perçues, par exemple dans les programmes d'éducation spécialisée ou d'immersion en français — des cas qui, s'ils ne sont pas surveillés et gérés attentivement, risquent de devenir de nouveaux « volets » et d'annuler les progrès réalisés vers des résultats plus équitables.

La présente section décrit certains des thèmes qui sont ressortis de la discussion animée entre les éducateurs et les administrateurs qui ont participé à la deuxième journée de l'événement. Tous les participants ont participé à des initiatives visant la réussite des élèves, notamment des projets pilotes de

décloisonnement, la révision du programme d'études pour qu'il soit antiraciste, afrocentrique ou autochtone, la mobilisation des enseignants pour qu'ils examinent leurs partis pris et leurs privilèges et la création d'occasions d'apprentissage expérientiel.<sup>2</sup>

### Facteurs inhibiteurs

Les participants ont discuté des difficultés ou des facteurs qui nuisaient au succès de leurs initiatives. Un certain nombre de participants ont souligné la difficulté à remettre en question un statu quo appuyé par des perspectives privilégiées et des systèmes oppressifs. Selon eux, un changement systémique soutenu nécessite l'adhésion des dirigeants, des enseignants et même des élèves et, souvent, un changement d'attitude chez ces derniers.

Les participants se sont dits préoccupés par le fait que le décloisonnement dans les écoles de l'Ontario peut sembler stressant et inutile pour certains intervenants, en particulier les enseignants. Certains participants ont fait part d'anecdotes au sujet d'enseignants qui, avant de voir les données découlant des initiatives pilotes, ne se sont pas rendu compte que la catégorisation nuisait en fait aux résultats des élèves, et étaient contrariés (voire amers) de constater qu'ils participaient à la perpétuation d'inégalités systémiques. Dans les cas où les enseignants ne participaient pas aux discussions sur les initiatives locales, une forte résistance menaçait de nuire aux résultats de l'initiative. Selon les participants, le perfectionnement professionnel et la participation des enseignants sont essentiels à la réussite de toute initiative visant la réussite des élèves, en particulier en ce qui a trait au décloisonnement.

### Facteurs habilitants

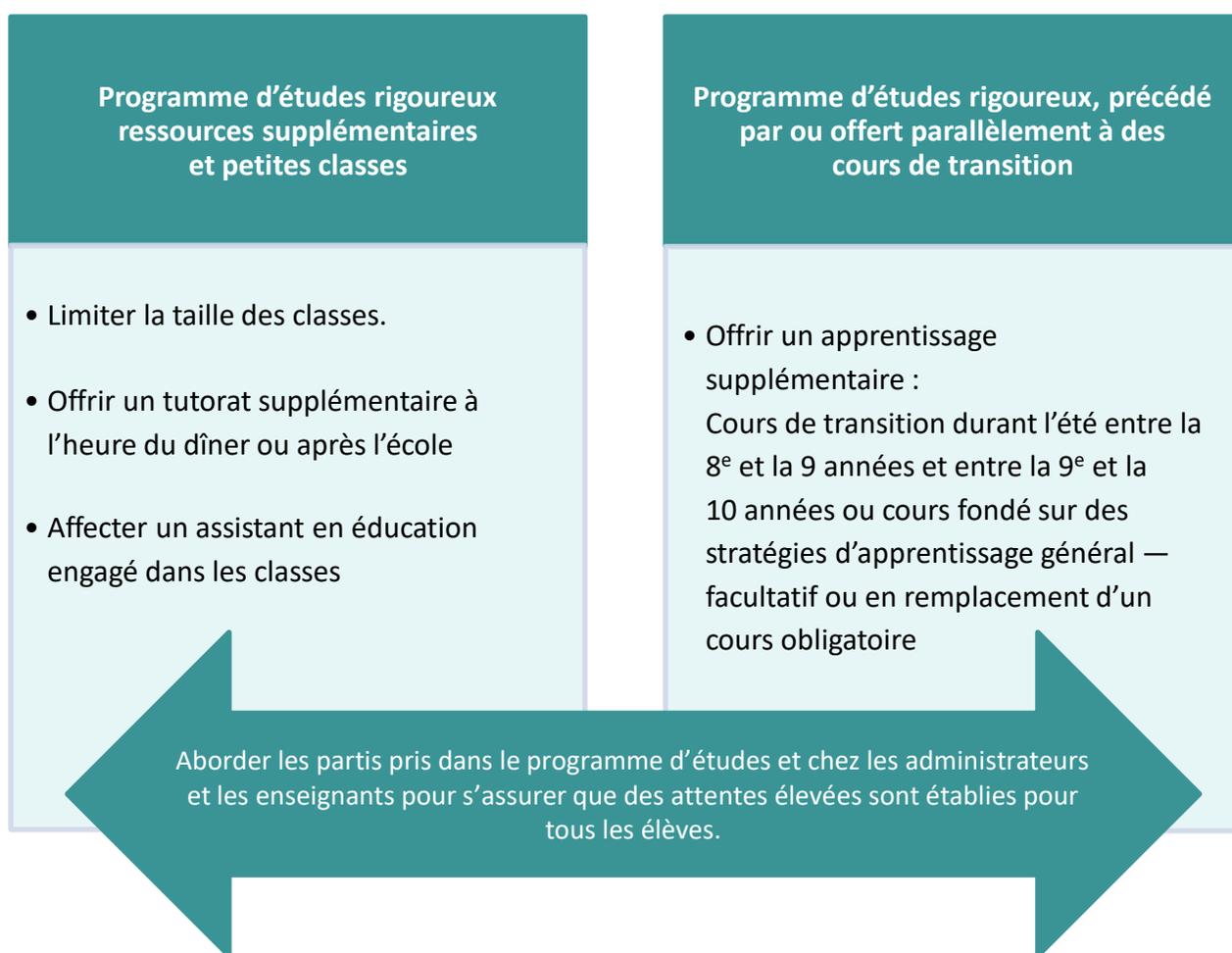
Lorsqu'on leur a demandé quels étaient les facteurs qui favorisaient le succès de leurs initiatives, les participants ont mentionné un engagement de la direction (au niveau provincial et au niveau des conseils) à améliorer la situation par rapport au statu quo, avec des objectifs ambitieux clairement définis et le financement nécessaire pour les atteindre. Ils ont souligné l'importance de rendre compte des progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs — en s'appuyant sur des données fiables, notamment les résultats de l'OQRE, pour mesurer et démontrer les effets, ce qui aide à obtenir l'adhésion des intervenants comme les éducateurs et les parents. Même si la plupart de leurs initiatives visaient à soutenir les élèves qui avaient toujours été désavantagés par le système d'éducation, tous les élèves en ont profité. Les participants ont également souligné l'importance de partager ces résultats pour l'emporter sur les détracteurs potentiels. En outre, ils ont demandé un perfectionnement professionnel pour les enseignants (y compris une formation en matière de lutte contre le racisme et l'oppression) et une communication cohérente au sujet des plans de mise en œuvre.

---

<sup>2</sup> Les sources médiatiques ont indiqué que les participants s'étaient impliqués ou s'impliquaient dans des initiatives visant la réussite des élèves, sur la recommandation d'autres invités (c.-à-d. par sondage en boule de neige) ou de People for Education, partenaire du COQES.

Certains participants ont parlé de l'importance d'avoir des modèles dont ils peuvent tirer des enseignements et qu'ils peuvent reproduire. Dans cette optique, les modèles ci-dessous reflètent la discussion de *Student Success Pathways* et les recherches citées dans les sections précédentes. En plus d'éclairer les initiatives pilotes locales, les modèles visent à donner au gouvernement une idée de ce que pourrait être le décloisonnement réussi des cours de mathématiques et d'autres matières de la 9<sup>e</sup> année. Les deux approches établissent des attentes élevées et prévoient un enseignement rigoureux pour tous les élèves. Ces deux modèles ne représentent pas les seules options pour les élèves et les écoles de l'Ontario; d'autres peuvent apparaître lorsque des plans désespérés sont établis.

Figure 1 : Modèles de décloisonnement en Ontario



Le choix et l'adaptation d'un modèle approprié dépendront de facteurs comme le fait que l'école fonctionne selon un système de semestres ou selon un horaire quotidien en alternance. Quelle que soit l'approche choisie, la réussite reposera sur le fait que les élèves disposent de ressources adéquates pour appuyer l'apprentissage (p. ex. des tuteurs ou des assistants en éducation), un programme d'études inclusif et des éducateurs sans partis pris.

### Stratégies pour une mise en œuvre réussie

Les modèles décrits ci-dessus mettent l'accent sur les éléments techniques et structurels du décloisonnement. La mise en œuvre fructueuse de ces modèles et d'autres options nécessitera également des changements culturels. Les stratégies suivantes peuvent faciliter les changements culturels susmentionnés et assurer la réussite des efforts en matière de décloisonnement.

### Collecte de données probantes et conseils

La collecte de données probantes aidera à obtenir l'adhésion des parties prenantes, à déterminer la meilleure approche pour un contexte particulier et à appuyer l'amélioration continue. Les participants à l'événement *Student Success Pathways* ont indiqué clairement que des initiatives comme le décloisonnement peuvent permettre d'obtenir l'appui des intervenants — et accroître les chances de réussite — lorsque des données fiables comme les notes des cours, les taux de réussite et les résultats des tests de l'OQRE sont utilisées pour contextualiser le ou les problèmes à régler. Ces données seront plus efficaces si elles peuvent être désagrégées selon des facteurs démographiques, y compris la race. En effet, la Commission ontarienne des droits de la personne (2009) encourage les organismes à recueillir des données qui permettent d'identifier les personnes en se fondant sur les motifs du *Code des droits de la personne de l'Ontario*, comme la race et l'incapacité, aux fins d'amélioration.

En plus d'être informés, les intervenants devraient être consultés pour permettre de comprendre leurs perceptions du problème et les solutions ou les approches viables. Une fois qu'une nouvelle approche est définie et que des changements sont mis en œuvre, l'évaluation est essentielle à l'amélioration continue. Des évaluations rigoureuses assorties de questions de recherche claires et d'indicateurs et de mesures appropriés aideront à faire en sorte que la mise en œuvre des politiques et des initiatives demeure sur la bonne voie et que les conséquences imprévues soient réglées à mesure qu'elles se présentent.

### Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel

Les enseignants et les administrateurs qui participeront à la mise en œuvre d'un plan de décloisonnement devront être bien préparés. Les possibilités d'apprentissage professionnel font partie intégrante de la mobilisation soutenue de ces intervenants en période de changement. Les projets pilotes de décloisonnement ont révélé que les séances de perfectionnement professionnel devraient :

- expliquer de façon transparente pourquoi le gouvernement adopte une politique de décloisonnement et comment la pratique de la catégorisation a eu des répercussions négatives sur les élèves (à l'échelle provinciale et locale).

- faire en sorte que les avantages du décloisonnement soient transparents (c.-à-d. expliquer comment cela appuiera l'amélioration du rendement des élèves).
- créer un espace de débat et de dissidence éclairée pour permettre de comprendre les changements et les hypothèses sous-jacentes.
- examiner des stratégies d'enseignement, comme la pédagogie différenciée et la conception universelle de l'apprentissage.
- fournir des ressources qui peuvent être utilisées ou adaptées à une utilisation individuelle (p. ex. des plans d'enseignement).
- examiner les préjugés (plus de précisions ci-dessous).
- offrir des occasions de collaboration, de discussion et de réflexion.

### Examiner les préjugés

Il est important de reconnaître et de traiter les préjugés et les influences de pouvoir qui se sont traduits au fil des ans en avantages ou en désavantages pour les élèves. Le perfectionnement professionnel devrait comprendre une formation en matière de lutte contre le racisme et l'oppression à l'intention des enseignants et des administrateurs. De plus, alors que le programme de mathématiques de 9<sup>e</sup> année subit des changements en vue du décloisonnement, le ministère de l'Éducation devrait examiner les possibilités de concevoir un programme d'études plus inclusif qui ne serait plus axé sur la culture dominante. Il devrait en être de même pour les autres matières au fil du temps.

## Conclusion

La décision actuelle du gouvernement de mettre fin à la catégorisation en 9<sup>e</sup> année, en commençant par les mathématiques, est une bonne première étape. Si elle est éclairée par une abondance de recherches sur le décloisonnement et mise en œuvre pour refléter les modèles et les stratégies décrits ci-dessus, la décision profitera à tous les élèves, y compris ceux qui ont toujours été défavorisés par le système d'éducation. Mais l'Ontario ne devrait pas s'arrêter là. Le gouvernement devrait s'engager à décloisonner toutes les matières de base en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années afin que chaque élève puisse accéder à la gamme complète des cours offerts en 11<sup>e</sup> année. Pour assurer la réussite, la province et les conseils scolaires devraient s'engager à effectuer une évaluation réfléchie et approfondie. Les participants à l'événement *Student Success Pathways* qui ont pris part aux initiatives pilotes renforcent le point : ils ont communiqué des données pour montrer comment leurs initiatives fonctionnaient, les secteurs où des améliorations étaient apportées ainsi que des résultats inattendus (positifs et négatifs) qui n'auraient pas été détectés sans une évaluation. Les évaluations pourraient également révéler d'autres possibilités d'appuyer la réussite et l'accès à l'enseignement postsecondaire chez les groupes sous-représentés.

Les participants à *Student Success Pathways* nous ont inspirés par leur passion, leur dévouement envers les élèves et leur volonté de remettre en question le statu quo. En collaboration avec des partenaires du secteur, le COQES continuera de créer un espace qui permettra aux écoles et aux conseils scolaires de mettre en commun les leçons tirées de leurs expériences locales dans le cadre d'initiatives de décloisonnement et d'autres initiatives visant la réussite des élèves; comme l'expérience et les recherches l'indiquent, les initiatives en matière d'équité exigent l'engagement à long terme de personnes dévouées. Grâce à une meilleure compréhension des efforts antérieurs et des modèles efficaces et à un engagement à travailler ensemble, le gouvernement, les chercheurs, les éducateurs et les administrateurs pourront appuyer l'obtention de résultats scolaires plus équitables pour tous les élèves de l'Ontario.

## Ouvrages de référence

Anderson, S. E. et Jaafar, S. B. (2003). *Policy Trends in Ontario Education, 1990–2003*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.

<http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/policytrends.pdf>

Brown, R. S. (1996). *Tracking of Grade 9 and 10 Students in the Toronto Board*. Septembre 1991 à 1995.

Toronto : Conseil scolaire de Toronto. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404757.pdf>

Brown, R. S. et Tam, G. (2017a). *Grade 9 Cohort Graduation Patterns, 2011–2016, Fact Sheet 2*, novembre 2017, Toronto : Conseil scolaire de Toronto.

<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/FS2%20Grade%209%20Cohort%20Grad%20Rate%20Patterns%202011-16%20FINAL.pdf>

Bush, S. (2019). NCTM, *Catalyzing Change in High School Mathematics: Our Role in the Middle*. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 24(5), pp. 290-294.

Chadha, E., Herbert, S. et S. Richard. (2020). *Review of the Peel District School Board*. Ministère de l'Éducation. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/DMSSTFR.pdf>

La Presse canadienne. (9 juillet 2020). *Le gouvernement de l'Ontario s'efforcera d'éliminer la catégorisation en commençant par les cours de mathématiques en 2021, affirme le ministre Lecce*. Global News.

<https://globalnews.ca/news/7158758/ontario-government-math-curriculum-lecce/>

Curtis, B. (2014). *The Origins of Education Inequality in Ontario*. *Our Schools/Our Selves* 23(2), pp. 41 à 76.

Deller, F. et R. Tamburri (2019). *Early Supports for Accessing Postsecondary Education: Good, Bad or Indifferent?* Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted-Access%20Early%20Interventions-f.pdf>

OQRE. (2018). *Rapport provincial des écoles secondaires de l'OQRE : résultats de l'évaluation des mathématiques de 9e année et du Test provincial de compétences linguistiques, 2017-2018*. Toronto, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.

<https://www.egao.com/fr/tests/resultats/docs-evaluation-palier-secondaire/rapport-provincial-secondaire-2017.pdf>

Gallagher-Mackay, K. (2014). *Choosing Courses for High School: Achievement Gaps, Informed Decision-making and Inequality*. Toronto; People for Education. 10.13140/RG.2.2.32278.55365.

<https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/07/People-for-Education-report-on-streaming-in-Ontario-schools.pdf>

Gamoran, A. et Mare, R.D. (1989). *Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality?* *American Journal of Sociology*, 94, pp. 1146 à 1183.

Kinnon, E. (2016) (Dans) *Equity and Academic Streaming in Ontario: Effects on Students and Teachers and How to Overcome These*. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72216/1/Kinnon\\_Emilie\\_R\\_201606\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72216/1/Kinnon_Emilie_R_201606_MT_MTRP.pdf)

Maharaj, S. (4 mars 2014). « Streaming in schools cements inequality », *Toronto Star*.  
[https://www.thestar.com/opinion/commentary/2014/03/04/streaming\\_in\\_schools\\_cements\\_inequality.htm](https://www.thestar.com/opinion/commentary/2014/03/04/streaming_in_schools_cements_inequality.html)  
!

Mehan, H. (2015). *Detracking: A Promising Strategy to Increase Social Mobility for Underserved Youth*. Dans *Opening the Doors to Opportunity for All: Setting a Research Agenda for the Future*. (pp. 75–81). Washington, D.C.; American Institutes for Research.  
<https://www.air.org/sites/default/files/OpeningTheDoors-EquityProject-Jan2015.pdf>

Ministère de l'Éducation. (2016). *Les écoles de l'Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. Politiques et programmes*. Toronto, Ministère de l'Éducation.  
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools\\_2016f.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2016f.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2017), *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Toronto : Ministère de l'Éducation. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education\\_equity\\_plan\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education_equity_plan_fr.pdf)

Oakes, J. (2015). *Research in the Ongoing Struggle for Educational Equity: An Agenda for the Future*. Dans *Opening the Doors to Opportunity for All: Setting a Research Agenda for the Future*. (pp. 8–16). Washington, D.C. American Institutes for Research. [https://piaacgateway.com/s/Fernandez\\_Umbricht\\_PIAAC.pdf](https://piaacgateway.com/s/Fernandez_Umbricht_PIAAC.pdf)

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven : Yale University Press.

Oakes, J. et Lipton, M. (1992). *Detracking Schools: Early Lessons from the Field*. *The Phi Delta Kappan*, 73(6), 448-454.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> (document en anglais seulement)

OCDE (2019). *Education at a Glance 2019 : OECD Indicators*. Paris, Éditions OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (document en anglais seulement)

Commission ontarienne des droits de la personne (2009). *Comptez-moi! Collecte de données relatives aux droits de la personne*. Toronto, Commission ontarienne des droits de la personne

People for Education (2019). *Roadmaps and Roadblocks: Career and Life Planning, Guidance and Streaming in Ontario's Schools*, Toronto, People for Education. <https://peopleforeducation.ca/report/roadmaps-and-roadblocks/>

Pinto, L.E. (2012). *Curriculum Reform in Ontario: 'Common Sense' Policy Processes and Democratic Possibilities*. Toronto, University of Toronto Press.

Polanyi, M., Wilson, B., Mustachi, J., Ekra, M. et Kerr, M. (2017) *Unequal City : The Hidden Divide Among Toronto's Children and Youth — 2017 Toronto child and family poverty report card*. Toronto, Joint report CAS Toronto, Colour of Poverty, Family Service Toronto, Ontario Campaign 2000, OCASI, Social Planning Toronto and Children's Aid Foundation.  
<https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/socialplanningtoronto/pages/1779/attachments/original/1522073852/CAST-2017-report-v13-web.pdf?1522073852>

Robson, K., Maier, R., Anisef, P. et Brown, R.S. (2019). *High School Success and Access to Postsecondary Education*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.  
[http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED\\_Formatted\\_EASI%20Final%20Report%282%29-f.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_Formatted_EASI%20Final%20Report%282%29-f.pdf)

Rubin, B. et Noguera, P. (2004). *Tracking Detracking: Sorting through the Dilemmas and Possibilities of Detracking in Practice. Equity and Excellence in Education*, 37(1), pp. 92–101.

Rushowy, K. (6 juillet 2020), Ontario to end streaming in Grade 9 and change other “racist, discriminatory” practices. *The Toronto Star*. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2020/07/06/ontario-to-end-streaming-in-grade-9-and-change-other-racist-discriminatory-practices.html>

San Vicente, Ramon. (2015). *Tri, sélection : Une enquête collaborative sur les solutions de rechange à la catégorisation au TDSB*. Toronto, TDSB Equity & Inclusive Schools.  
[https://drive.google.com/file/d/1HQpZGsA6RguAeLcg5c\\_siVnsoTv79oCm/view](https://drive.google.com/file/d/1HQpZGsA6RguAeLcg5c_siVnsoTv79oCm/view)

Smaller, H. (2014). *Streaming in Ontario's Schools. Our Schools/Our Selves* 23(2), pp. 77–112.

Social Planning Toronto. (2017), *Still Streamed: How High Impact Decisions are Shaping Students' Futures*. Toronto, Social Planning Toronto.

[https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/socialplanningtoronto/pages/1728/attachments/original/1541612433/StreStreStre\\_Report-September-v1.1-web.pdf?1541612433](https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/socialplanningtoronto/pages/1728/attachments/original/1541612433/StreStreStre_Report-September-v1.1-web.pdf?1541612433)

Statistique Canada. (2017), La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016, *Le Quotidien*.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.htm>

CSDT. (2017). *Enhancing Equity Task Force. Report and Recommendations*, Toronto, CSDT.

<https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/community/docs/EETFReportPdfVersion.pdf>

Tsuchida, Jenna (2016). *Streaming in Ontario High Schools: Exploring Student Experiences*. [thèse de maîtrise]. IEPO, Université de Toronto.

[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72810/3/Tsuchida\\_Jenna\\_201606\\_MA\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72810/3/Tsuchida_Jenna_201606_MA_thesis.pdf)



Un organisme du gouvernement de l'Ontario