

Pour un plancher de services professionnels en éducation

Mémoire présenté au ministre des Finances, monsieur Éric Girard, dans le cadre des consultations prébudgétaires 2019-2020 par la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE-CSQ)

Février 2019

Présentation de la FPPE

La Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE) représente plus de 8000 membres répartis dans 69 des 72 commissions scolaires francophones, anglophones et à statuts particuliers (Littoral, Crie et Kativik). Elle est affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). La Fédération représente les 35 corps d'emplois professionnels qui assurent des services directs aux élèves, des services pédagogiques ainsi que des services administratifs. 85% de ses membres sont des femmes.

La mission de la FPPE est de promouvoir le développement des intérêts professionnels, sociaux et économiques des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. La FPPE travaille à protéger et à promouvoir les services publics, en particulier l'expertise professionnelle développée au sein des commissions scolaires. Elle défend les droits fondamentaux compris dans les chartes des droits et libertés de la personne, le droit d'association, le droit à la libre négociation et le droit à la liberté d'action syndicale.

Table des matières

Présentation de la FPPE	2
Introduction	4
Un plancher de services professionnels pour le respect des droits des élèves	5
Enrayer la discrimination par l'accès aux services	5
Passer d'un droit formel à une garantie réelle de services	6
Stabiliser le niveau de services.....	7
Suivre les recommandations de la CDPDJ	8
Un plancher de services professionnels pour une juste répartition des ressources	10
Trouver l'équilibre entre la centralisation et la subsidiarité	10
Protéger le niveau de services professionnels dans les règles budgétaires.....	10
Un plancher de services pour tenir compte des besoins de tous les élèves	14
Pour un panier de services diversifié	14
Pour la reconnaissance des spécificités régionales	16
Pour réduire les inégalités sociales	16
Pour une réponse adaptée à la diversité des élèves	17
Pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers	19
Pour un plancher spécifique à chaque secteur	21
Conclusion et recommandations	23

Introduction

La FPPE présente ce mémoire en complément de celui de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et adhère à l'ensemble des recommandations portées par la CSQ. Ce mémoire de la FPPE porte sur un enjeu qui concerne spécifiquement les professionnelles et professionnels des commissions scolaires. La FPPE souhaite ainsi contribuer à la réalisation d'une promesse phare en éducation du gouvernement Legault: l'implantation d'un plancher de services professionnels pour assurer un niveau suffisant de services pour les élèves qui fréquentent l'école publique québécoise.

Dans cette perspective, il ne sera question dans ce mémoire que du personnel professionnel qui dispense des services directs aux élèves. La FPPE tient cependant à souligner l'importance du travail réalisé par l'ensemble des professionnelles et professionnels des commissions scolaires et son apport – direct ou indirect – à la réussite éducative. Dans le cadre d'autres représentations à venir, la FPPE mettra d'ailleurs l'accent sur les services pédagogiques et administratifs.

Un plancher de services professionnels pour le respect des droits des élèves

C'est avec enthousiasme que la FPPE a pris connaissance de la volonté de l'équipe Legault de mettre en place un plancher de services professionnels, entre autres défini dans le Plan de gouvernance scolaire (janvier 2018) :

« L'accès à un dépistage précoce et aux ressources professionnelles nécessaires s'avère crucial dans le développement d'un enfant. Il faut faire en sorte que toutes les écoles puissent bénéficier d'un plancher de services et que davantage de ressources financières soient allouées dans les milieux où les besoins sont les plus criants. Des enveloppes supplémentaires doivent être octroyées selon la taille et les caractéristiques des milieux socio-économiques dans les écoles ayant des classes spécialisées et pour soutenir l'intégration des enfants issus de l'immigration¹ ».

Enrayer la discrimination par l'accès aux services

Selon la Charte des droits et libertés de la personne, l'ensemble du réseau scolaire est tenu d'offrir des services éducatifs sans discrimination à tous les élèves (articles 10, 12 et 40). L'article 1 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) établit également le droit des élèves à l'accès aux services éducatifs. Les commissions scolaires ont l'obligation d'organiser les services éducatifs sur leur territoire et d'assurer à cet effet la répartition équitable des ressources (art. 207.1 de la LIP).

Les Régimes pédagogiques précisent la nature et le type de service qui doivent être accessibles pour les élèves, selon le secteur (jeunes, formation professionnelle, formation générale aux adultes). C'est à l'article 5 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire que sont nommés les corps d'emplois nécessaires pour les services éducatifs complémentaires, dont principalement des services professionnels.

L'article 3 de la LIP prévoit la gratuité de ces services, ce qui implique que les élèves ne doivent pas être discriminés pour des raisons socioéconomiques. À cet effet, l'accès à un niveau adéquat de services professionnels publics est incontournable. Actuellement, la multiplication de l'offre de services professionnels scolaires privés nuit à l'égalité des chances, car, faute de ressources publiques, plusieurs parents se tournent vers des solutions coûteuses. Non seulement ce ne sont pas tous les parents qui peuvent se permettre une telle dépense, mais cette solution est souvent moins adaptée aux besoins de leur enfant. Rappelons qu'une évaluation en orthophonie ou en psychologie au privé coûte plus de 1000 \$ et que l'intervention du privé est limitée. En effet, les professionnelles et professionnels qui agissent au privé ne peuvent pas observer l'enfant dans son milieu scolaire, accompagner le personnel enseignant et l'équipe-école ou participer aux plans d'intervention.

¹ Coalition avenir Québec, *Plan de gouvernance : remettre l'école entre les mains de sa communauté*, janvier 2018, p. 8.

Favoriser la sous-traitance n'est pas une solution au manque de ressources professionnelles dans le réseau scolaire public, car ce système à deux vitesses est discriminatoire, contrevient aux obligations légales des commissions scolaires et risque de nuire à la qualité des services que reçoivent les élèves. Rien de mieux pour assurer la qualité des services qu'une prestation dans le milieu de vie et d'apprentissage de l'élève : l'école.

Passer d'un droit formel à une garantie réelle de services

Une publication scientifique de Dionne *et al.* démontre que rien ne garantit aux élèves du Québec un accès réel et équitable aux services d'orientation scolaire, et ce, bien qu'il s'agisse d'un droit formel entre autres prévu à la LIP². Il en est de même pour l'ensemble des services professionnels.

Alors que le nombre d'élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ne cesse de croître, le niveau de ressources professionnelles disponible ne suit pas la demande. Cette situation a été décriée par les acteurs du monde scolaire, par des groupes de parents et de la société civile, mais aussi par la majorité des partis politiques, et ce, depuis plusieurs années.

Tableau 1 : Variation sur 3 ans en % (2014-2015 à 2016-2017)	
Nombre d'élèves (tous les secteurs)	+1,95%
Nombre d'élèves HDAA	+4,96%
Ressources professionnelles (en ETP)	-0,62%

Références : MEES (Percos, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne), calculs FPPE

Le tableau 2 présente la variation des ratios de professionnelles et professionnels en services aux élèves³ par 1000 élèves (PROS/1000) en 2016-2017, calculé pour les commissions scolaires francophones et anglophones (excluant les commissions scolaires à statut particulier). Ce ratio PROS/1000 est non seulement trop faible pour assurer un niveau de services décent, mais il est aussi très différent d'une commission scolaire à l'autre, ce qui engendre une discrimination fondée sur l'appartenance géographique.

Tableau 2 : Variation des ratios PROS/1000 élèves par commission scolaire			
Pire ratio	Ratio médian	Ratio moyen	Meilleur ratio
1,45	3,34	3,78	7,03

Références : MEES (Percos, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne), calculs FPPE

² Patricia Dionne *et al.*, « Orientation pour tous au secondaire public : mythe ou réalité au Québec ? », *Revue d'éducation*, Université d'Ottawa, vol.5, no. 3, printemps 2018, p. 2.

³ Excluant les conseillères et conseillers pédagogiques et les corps d'emplois administratifs, ainsi que les orthopédagogues (voir pages 12- 13 pour plus d'explications).

Comment justifier que le ratio de professionnelles et professionnels par 1000 élèves d'une commission scolaire soit 2 fois $\frac{1}{2}$ plus faible que la moyenne nationale et près de 5 fois plus faible que le ratio d'une autre commission scolaire québécoise ?

Prenons l'exemple d'une école de 150 élèves. Selon le ratio moyen (3,78/1000), elle ne bénéficie d'à peine plus de 2 jours et demi par semaine de services professionnels (0,56 ressource pour 150 élèves), tout corps d'emplois confondu. Avec si peu de budgets à dédier à ces ressources, comment peut-elle répondre aux besoins des élèves en offrant suffisamment de services de psychologie, de psychoéducation, d'orthophonie, mais aussi développer des services d'ergothérapie, favoriser la première transition scolaire, introduire les contenus obligatoires en orientation et favoriser le vivre-ensemble par des animations socioculturelles, spirituelles et d'engagement communautaire ?

Les écarts de ratios PROS/1000 élèves observés entre les commissions scolaires prouvent la répartition inéquitable des ressources et une injustifiable inégalité de l'accès aux services pour les élèves.

Stabiliser le niveau de services

L'inégalité de l'accès aux services professionnels s'explique par le fait qu'aucun ratio ou modalité n'assure la pérennité des budgets qui y sont consacrés. Les ressources professionnelles sont présentement la marge de manœuvre financière des commissions scolaires. La preuve en est les coupures effectuées entre 2014 et 2016 : 325 postes en équivalent temps plein (ETP) ont été supprimés, soit une baisse d'environ 6% de l'effectif. Depuis deux ans, la situation est inversée et nous vivons une période d'ajout de ressources. Si nous saluons les investissements accordés en 2017 et 2018, force est d'admettre que le mode de financement actuel engendre de l'instabilité et de la précarité pour le personnel. Offrant des contrats surnuméraires et des conditions peu enviables, certaines commissions scolaires peinent déjà à trouver le personnel professionnel requis.

Le jeu du « yo-yo budgétaire » affecte de plein fouet l'organisation, la prévisibilité et l'accessibilité des services professionnels pour les élèves.

Dans un contexte où le Québec est secoué par des pénuries de main-d'œuvre, il est primordial que le réseau scolaire public offre des conditions attrayantes pour attirer et retenir l'ensemble du personnel, et particulièrement la main-d'œuvre très qualifiée et recherchée que constituent les professionnelles et professionnels. Selon les données tirées d'une enquête de l'IRIS (2018)⁴ portant sur les conditions de travail du personnel scolaire, 43% du personnel professionnel vit avec un sentiment de précarité plus fort depuis 5 ans, dont la peur que leur emploi soit supprimé ou sous-traité. Rassurer les professionnelles et professionnels à l'effet qu'ils ne seront plus, à l'avenir, les premiers à subir des coupes en contexte de rigueur budgétaire aurait un effet réel sur l'attraction et la rétention de cette main-d'œuvre spécialisée. Les élèves seraient les premiers à bénéficier d'une réelle stabilité du niveau de services.

⁴ Institut de recherche et d'information socio-économique (IRIS), Eve-Lyne Couturier et Philippe Hurteau, *Conditions de travail et compressions budgétaires : portrait de la situation dans les écoles du Québec*, Étude, IRIS, 29 août 2018.

Stabiliser le niveau de ressources professionnelles rendrait le réseau scolaire public plus attractif pour les psychologues, les orthophonistes, les ergothérapeutes et tout le personnel professionnel nécessaire pour répondre aux besoins des élèves.

Suivre les recommandations de la CDPDJ

La Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ) a publié en 2017 une enquête systémique alarmante concernant le non-respect des droits des élèves handicapés ou ayant une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). À la suite d'une augmentation des plaintes reçues, la CDPDJ s'est vue dans l'obligation de dénoncer certaines situations discriminatoires. On y signale entre autres que les parents et le personnel enseignant ne cessent de décrier le manque de ressources spécialisées pour soutenir les élèves, qu'il s'agisse de dépistage, de suivi individualisé ou de l'aide requise en classe pour favoriser l'inclusion scolaire. Ce manque de ressources est considéré comme un « frein important à une intégration réussie des élèves HDAA ⁵ ». En guise de solutions, deux (2) recommandations de la CDPDJ proposent spécifiquement l'implantation de seuils de services professionnels :

« RECOMMANDATION #4 : Organisation des services et répartition des ressources au sein des commissions scolaires

- CONSIDÉRANT que les ressources spécialisées destinées aux élèves HDAA ne sont pas réparties uniformément dans l'ensemble du réseau de l'éducation québécois;
- CONSIDÉRANT que chaque élève HDAA devrait pouvoir bénéficier de ces services pour favoriser sa réussite éducative, et ce, peu importe le parcours de formation dans lequel il est inscrit;
- CONSIDÉRANT que les commissions scolaires doivent adapter les services éducatifs aux élèves HDAA selon leurs besoins et capacités;

LA COMMISSION recommande que chaque commission scolaire définisse un seuil de services permettant de répondre aux besoins de tous les élèves HDAA fréquentant ses établissements et ce, dans tous les parcours de formation qu'elle offre. À cet effet, la Commission recommande que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur s'assure que le seuil défini puisse permettre aux commissions scolaires de répondre à leur obligation d'adapter les services éducatifs aux élèves HDAA selon leurs besoins et capacités, et qu'en conséquence, il alloue à celles-ci les ressources nécessaires pour ce faire ».

« RECOMMANDATION #9 : L'évaluation des besoins et des capacités des élèves

- CONSIDÉRANT que le manque de ressources spécialisées rend difficile l'accès à l'évaluation diagnostique de l'élève, et que cette situation peut contraindre certains parents à recourir à des ressources externes;

⁵ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, Cat. 2.120-12.61.1, avril 2018, p. 64.

- CONSIDÉRANT que les évaluations réalisées par des ressources externes peuvent s'avérer coûteuses pour les parents qui les sollicitent et que les recommandations de celles-ci peuvent ne pas être reconnues par le milieu scolaire;
- CONSIDÉRANT le besoin de soutien exprimé par les enseignants pour procéder au dépistage des élèves en difficulté, pour assurer le suivi des plans d'intervention et pour offrir des services aux élèves HDAA en classe ordinaire;
- CONSIDÉRANT que le manque de ressources spécialisées compromet l'inscription de mesures adaptées dans le plan d'intervention de l'élève et la mise en œuvre de ce dernier;

LA COMMISSION recommande que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur définisse un seuil de ressources spécialisées qui soit suffisant pour assurer l'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA, la mise en œuvre effective de mesures d'adaptation pour ces derniers et le soutien nécessaire aux enseignants titulaires de classes ordinaires dans chaque commission scolaire. À cet effet, le ministère devrait octroyer aux commissions scolaires un financement suffisant pour garantir le respect de ce seuil⁶».

La mise en place d'un plancher de services professionnels pour les élèves est une idée consensuelle qui participe directement à annihiler des pratiques discriminatoires en assurant un accès minimal à des services requis. Pour la FPPE, il est temps de passer de la parole aux actes.

- **Considérant les obligations prévues à la Charte et à la LIP d'offrir à tous les élèves qui en ont besoin les services professionnels prévus aux Régimes pédagogiques;**
- **Considérant le consensus social à l'égard de l'importance d'offrir un niveau adéquat de services aux élèves, réclamés entre autres par les parents, le personnel enseignant et l'ensemble de l'équipe-école;**
- **Considérant que les meilleures pratiques professionnelles et les connaissances issues de la recherche démontrent l'impact positif sur la réussite éducative de l'intervention précoce par des professionnelles et professionnels habiletés;**
- **Considérant les constats et recommandations de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse;**
- **Considérant les engagements clairs pris par le gouvernement Legault :**

La FPPE recommande la mise en place d'un plancher de services professionnels aux élèves et l'allocation des budgets nécessaires dans le Plan de financement 2019-2020.

⁶ *Ibid.*, p. 144-146.

Un plancher de services professionnels pour une juste répartition des ressources

S'il y a consensus quant au bien-fondé et même à la nécessité d'un plancher de services professionnels pour le réseau scolaire public, force est d'admettre la complexité de sa mise en place. En effet, plusieurs facteurs doivent être considérés et bien sûr, des choix budgétaires limitent l'ajout de ressources.

Trouver l'équilibre entre la centralisation et la subsidiarité

L'implantation d'un plancher de services professionnels doit, pour répondre aux besoins des élèves, assurer la répartition équitable et optimale des ressources dans l'ensemble du réseau. Selon l'article 207.1 de la LIP, ce sont les commissions scolaires qui ont pour mission l'organisation des services éducatifs et qui sont responsables de leur qualité. Cependant, le principe de subsidiarité introduit à la LIP en 2016 favorise l'autonomie des établissements scolaires, ce qui se répercute entre autres par la décentralisation des sommes allouées à de nombreuses règles budgétaires.

Cette situation a des effets pervers sur l'organisation des services éducatifs complémentaires : sans vue d'ensemble, des budgets – insuffisants - sont souvent saupoudrés de façon inefficace entre les établissements. La FPPE observe déjà une amplification des iniquités dans la répartition des ressources. Avec la décentralisation, chaque établissement a le choix du type de ressources qu'elle souhaite ajouter. On se retrouve donc avec des disparités importantes et grandissantes dans l'offre de services. Comme les ressources sont limitées, les établissements doivent faire des choix déchirants, ce qui implique que, par exemple, un établissement préfère augmenter les ressources en psychoéducation alors qu'une école voisine privilégie plutôt l'orthophonie. Rien ne permet de garantir l'efficacité des choix qui sont faits localement. Si la commission scolaire – ou tout autre palier intermédiaire – n'a pas le pouvoir d'assurer la répartition équitable des ressources, ce sont les élèves qui seront les grands perdants de la décentralisation des budgets.

Pour trouver l'équilibre entre l'autonomie des établissements scolaires et l'organisation centralisée des services et assurer la répartition équitable des ressources, il faut revoir le fonctionnement des règles budgétaires.

Protéger le niveau de services professionnels dans les règles budgétaires

La FPPE, tout comme la CDPDJ et le Vérificateur général du Québec (VGQ), s'inquiète des effets pervers d'une certaine décentralisation. Dans son enquête systémique, la CDPDJ déplore que « les données de gestion actuellement colligées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ne permettent pas de définir clairement actions qui doivent être priorisées pour garantir l'accès à des services éducatifs pour les élèves HDAA qui garantissent le respect [des] principes [prévus à la Charte] ⁷ ». Elle

⁷ CDPDJ, *op. cit.*, p. 143.

recommande d'ailleurs que le Ministère prenne davantage en compte les caractéristiques spécifiques à chaque commission scolaire (ex. taille et étendue du territoire, caractéristiques de la population) dans les règles budgétaires pour la détermination des ressources nécessaires pour l'organisation des services éducatifs destinés aux EHDA⁸.

En ce qui a trait au VGQ, des recommandations concernant le financement des commissions scolaires ont été émises dans un Rapport publié en mai 2017. Le VGQ y déplore que les paramètres de calculs des allocations pour les services éducatifs ne reflètent pas adéquatement les besoins actuels, qui sont entre autres marqués par l'augmentation du nombre d'élèves HDAA. Il critique aussi que le Ministère n'ait pas la capacité de mesurer l'impact sur la réussite éducative des sommes octroyées par le biais des règles budgétaires décentralisées nouvellement créées.⁹

Selon le VGQ, le calcul des allocations de base destinées à couvrir le coût du personnel enseignant est approprié parce qu'il s'appuie notamment sur les ratios établis dans les conventions collectives. Par contre, les règles pour déterminer les autres allocations de base, soit le « soutien à l'enseignement » et les « autres dépenses » ne sont pas adéquates¹⁰. Le même problème s'applique aux budgets dédiés aux ajustements aux allocations de base. Le VGQ donne entre autres l'exemple du budget de la mesure Aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (600,5 M\$ en 2015-2016) de la famille Adaptation scolaire, qui est encore basé sur les indicateurs de 2002-2003 (pourcentage d'élèves à risque et facteurs de défavorisation observés à l'époque).

Soulignons que la part du budget allouée aux ajustements (plutôt qu'aux allocations de base) est en constante hausse : elle est passée de 6 % en 2012-2013 à 14 % du budget total en 2015-2016. Dans un contexte où plusieurs de ces mesures d'ajustements, en particulier les mesures d'appui (mesures 15000-15200) sont décentralisées, la FPPE partage les importantes préoccupations du VGQ : « Une mauvaise gestion de ces mesures pourrait altérer le caractère équitable des subventions du MEES par rapport aux besoins des élèves et rendre difficile le suivi des sommes investies en lien avec les objectifs recherchés ¹¹ ».

Voici une des réponses du MEES à ces critiques :

« Le Vérificateur général reconnaît que les paramètres de calcul liés à l'allocation pour les services éducatifs (environ 6 milliards de dollars) sont adéquats dans une proportion de 90 % des sommes allouées, soit celles couvrant le coût du personnel enseignant. Pour ce qui est des 10 % restants, le ministère est conscient que certains paramètres de calcul gagneraient à être revus de manière à assurer une plus grande équité dans la répartition des ressources. Ces modifications pourraient notamment prendre en compte la plus grande complexité des besoins observés en *ibid.*, p. 151.

⁹ Vérificateur général du Québec (VGQ), Audit de performance : Financement des commissions scolaires et gestion de leurs frais d'administration, automne 2017, p. 3.

¹⁰ *Ibid.*, p. 11.

¹¹ *Ibid.*, p. 15.

matière de services éducatifs. Le ministère réalisera les travaux nécessaires en vue d'actualiser les allocations de base pour les services éducatifs ¹²».

Force est d'admettre que les changements apportés récemment aux règles budgétaires n'ont en rien réglé cette situation. Au contraire, il n'y a jamais eu autant de mesures décentralisées. Un exemple éloquent est la promesse de l'ajout de 500 professionnelles et professionnels faite à l'occasion de la mise à jour économique de 2017 et dans le cadre de la Stratégie 0-8 ans. Cette promesse s'est transformée dans les règles budgétaires en une mesure décentralisée (15211) dont le choix des ressources (enseignante, de soutien ou professionnelle) appartient au milieu et dont les sommes peuvent être utilisées pour d'autres mesures, dont « Accroche-toi au secondaire ». Même pour le MEES, il demeure impossible de confirmer que les sommes pour la mesure 15211 ont bel et bien été utilisées pour l'ajout de ressources professionnelles en soutien aux élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire.

En guise de solution, la FPPE propose l'implantation d'un plancher de services professionnels à même les allocations de base des règles budgétaires. Ce fonctionnement nous apparaît la réponse la plus appropriée aux préoccupations émises par le VGQ et la CDPDJ. Cela permettrait d'assurer un niveau minimal de services à tous les élèves, en concordance avec la Charte, ainsi que la répartition équitable des ressources en fonction des caractéristiques des milieux. Si ce budget est facilement identifiable et protégé à même les allocations de base, la reddition de compte est facilitée, car il devient possible de bien suivre l'utilisation des budgets et de l'adapter lorsque nécessaire. En parallèle, il serait également pertinent de redéfinir les catégorisations des allocations de base « soutien à l'enseignement » et « autres » pour faciliter la compréhension et assurer un meilleur suivi.

Un plancher de services calculé dans les allocations de base n'enlève pas l'autonomie des établissements locaux. En effet, suivant le principe qu'un plancher ne doit pas être un plafond, il nous semble adéquat et justifié que certains ajustements – dont les mesures d'appui – puissent demeurer décentralisés, c'est-à-dire que les milieux continuent à avoir le choix du type de ressources et peuvent jumeler les budgets de certaines mesures, mais en surplus des services éducatifs complémentaires de base dont le budget est garanti.

Le comité de répartition des ressources pourrait ainsi répartir les ressources professionnelles dédiées au plancher de services professionnels aux élèves et les ressources associées aux mesures décentralisées, suivant le principe de subsidiarité. Ce fonctionnement assurerait un équilibre parce qu'il garantit le respect des droits des élèves – qui auraient tous accès à un seuil minimal de services – tout en permettant aux établissements locaux de développer une couleur locale grâce à des mesures d'appuis décentralisées.

¹² *Ibid.*, p. 43.

- Considérant que la mise en place d'un plancher de services professionnels aux élèves vise la répartition équitable et optimale des ressources dans l'ensemble du réseau scolaire public ;
- Considérant que l'application du principe de subsidiarité doit favoriser l'autonomie des établissements, mais pas au détriment de l'accès équitable aux services pour les élèves ;
- Considérant les critiques et les recommandations du VGQ pour mieux tenir compte des besoins des élèves dans la répartition des budgets alloués aux commissions scolaires ;
- Considérant l'importance de la transparence, de l'imputabilité et de la reddition de compte pour l'actuel gouvernement :

La FPPE recommande que le budget pour le plancher de services professionnels aux élèves soit ajouté aux allocations de base des règles budgétaires. Que ce budget soit spécifique, facilement identifiable et protégé.

La FPPE recommande de favoriser l'autonomie locale sans nuire à l'équité et à la diversité des services aux élèves en s'assurant que les budgets décentralisés soient en surplus du budget protégé pour le plancher de services professionnels.

Un plancher de services pour tenir compte des besoins de tous les élèves

Le plancher de services professionnels ne peut pas être déterminé uniquement à partir d'un ratio « PRO/élèves ». Il faut aussi tenir compte de différents indicateurs, car l'iniquité d'accès aux services peut être particulièrement préjudiciable aux élèves qui présentent des vulnérabilités, qu'elles soient d'ordre socioéconomique, culturelle ou liée à des limitations ou difficultés. Un plancher de services professionnels aux élèves doit aussi être déterminé de façon à assurer l'équité entre les régions du Québec.

La FPPE recommande de tenir compte des éléments et indicateurs suivants pour établir un plancher de services professionnels aux élèves par le biais d'ajustements a priori :

- 1. La diversité des services professionnels**
- 2. Les spécificités territoriales**
- 3. Le niveau de défavorisation**
- 4. Le taux d'immigration, la présence autochtone et les réalités linguistiques**
- 5. L'évolution du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers**
- 6. Les connaissances issues de la recherche.**

Pour un panier de services diversifié

La CDPDJ a bien documenté la nécessité d'ajouter des services professionnels pour respecter les droits et répondre aux besoins des élèves HDAA dans une perspective d'inclusion scolaire. Ces élèves – comme tous les autres – doivent aussi avoir accès à des services généraux, tels que des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle, des activités parascolaires et de l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Dans le cadre d'une recommandation, la CDPDJ rappelle que l'expérience scolaire ne se limite pas qu'à la dimension pédagogique et que les commissions scolaires doivent garantir la pleine accessibilité de l'ensemble des services éducatifs et complémentaires à tous les élèves, sans discrimination¹³.

L'accès à des ressources spécialisées peut faire toute la différence pour la réussite éducative. Les services qui rejoignent l'ensemble des élèves participent directement à la mission de socialisation de l'école, améliorent l'expérience scolaire, apportent des sources de valorisation et favorisent le vivre-ensemble. Il est documenté par exemple que l'accès à des services d'orientation scolaire et professionnelle réduit les impacts des inégalités sociales.¹⁴ Des services d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire en nombre suffisant permettent à des élèves plus vulnérables de donner un sens à leur vie et font souvent la différence dans leur parcours scolaire. Tous les élèves doivent également avoir accès à une bibliothèque scolaire de pointe, soit un

¹³ CDPDJ, *op. cit.*, p. 147.

¹⁴ Patricia Dionne *et al.*, *loc. cit.*, p. 3.

« centre d'apprentissage » qui intègre différents rôles, pédagogiques, culturels, numériques et collaboratifs ¹⁵ et qui est animé par des ressources spécialisées.

Aussi, une diversité d'expertises professionnelles est nécessaire pour répondre aux besoins variés et de plus en plus complexes des élèves. Le travail multidisciplinaire fait toute la différence, il est donc nécessaire que l'organisation des services éducatifs prévoie du temps pour la concertation professionnelle, le mentorat et le réseautage.

La FPPE recommande que l'ensemble des corps d'emplois qui offrent des services directs aux élèves soit inclus dans le plancher de services professionnels aux élèves.

Pour la FPPE, le plancher de services professionnels aux élèves doit être prévu aux allocations de base des règles budgétaires, selon un ratio par élèves et non par établissements, dans une perspective de subsidiarité et d'équité régionale. Pour permettre davantage de latitude, nous proposons un plancher global pour l'ensemble des services professionnels en services directs aux élèves. Par contre, il nous semble aussi opportun de développer un mécanisme d'ajustement pour assurer que tous les établissements scolaires aient accès à un seuil minimal de ressources pour l'ensemble des services éducatifs complémentaires. L'article 5 du Régime pédagogique nomme spécifiquement des corps d'emplois requis à cet effet, dont les services professionnels suivants : la psychologie, la psychoéducation, l'orthophonie, l'animation spirituelle et l'engagement communautaire, le soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle.

Soulignons que l'orthopédagogie fait également partie de la liste des services aux élèves nommés à l'article 5 du Régime pédagogique. Cependant, la configuration actuelle des services d'orthopédagogie dans le réseau scolaire ne permet pas de calculer le ratio d'orthopédagogue/1000 élèves parce que dans les établissements, il y a des orthopédagogues professionnelles et des enseignantes-orthopédagogues, soit deux catégories distinctes. La FPPE a donc fait le choix de ne pas inclure les orthopédagogues professionnelles dans ses calculs, mais comme il s'agit d'un service incontournable, le gouvernement devra pallier cette lacune, par exemple en calculant un ratio distinct pour l'orthopédagogie.

Le réseau scolaire doit être à l'affût du développement des connaissances issues de la recherche et être en mesure d'intégrer les nouvelles pratiques professionnelles qui ont fait leurs preuves. En ce sens, il faut souligner le développement de nouvelles expertises dans le réseau scolaire. Pensons particulièrement à l'apport des agentes et agents de transition pour la première transition scolaire ou en soutien à l'intégration des familles immigrantes, des thérapeutes par l'art, des sexologues ou des ergothérapeutes.

Prenons l'exemple de l'ergothérapie qui, il y a moins de 10 ans, était presque uniquement réservée au réseau de la santé. Il n'y a encore aujourd'hui que 28,74 ergothérapeutes (en ETP) dans seulement 12 commissions scolaires. Cette discipline n'est d'ailleurs pas spécifiquement nommée à l'article 5 du Régime pédagogique.

¹⁵ Brigitte Moreau *et al.*, « La bibliothèque scolaire du XXI^e siècle : un modèle en 4 axes », *Table régionale des bibliothécaires de Montréal*, 2015, p. 6.

Pourtant, de récentes recherches démontrent que le développement de la motricité fine au préscolaire favorise le rendement scolaire ultérieur.¹⁶ La plus-value d'une expertise en ergothérapie spécifique au réseau scolaire est également reconnue, car les ergothérapeutes scolaires se distinguent par une approche visant l'intégration et la normalisation (plutôt que la guérison), par une adaptation thérapeutique en fonction des réalités du milieu scolaire et par leur apport en matière de formation, d'accompagnement et de travail en collégialité avec les enseignantes et enseignants et l'ensemble de l'équipe-école, entre autres avec une approche RAI (réponse à l'intervention)¹⁷.

La FPPE recommande qu'un mécanisme permette d'ajuster le plancher de services professionnels aux élèves en fonction des nouvelles expertises qui se développent dans le réseau scolaire.

Pour la reconnaissance des spécificités régionales

Les particularités géographiques, l'étendue du territoire, le nombre de petites écoles à desservir et le nombre moyen de km entre les établissements doivent être considérés dans la détermination d'un plancher de services. Actuellement, lorsqu'on compare le ratio PRO/1000 élèves de l'ensemble des commissions scolaires, plusieurs de celles qui obtiennent un meilleur résultat sont de petites commissions scolaires situées dans des régions éloignées des principaux centres urbains. Cependant, les caractéristiques de leurs territoires influencent directement le niveau de services qu'elles peuvent offrir aux élèves. Rappelons en effet que la majorité des professionnelles et professionnels qui agissent en services directs aux élèves interviennent dans plusieurs établissements et qu'il faut tenir compte du temps de déplacement dans leur prestation de services. Les milieux où l'on retrouve une proportion importante d'écoles de petite taille ont d'ailleurs des défis supplémentaires pour offrir des services professionnels diversifiés, à un niveau adéquat. Mentionnons qu'il y a 335 écoles québécoises de moins de 100 élèves (dont 87 écoles de moins de 50 élèves)¹⁸.

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction des caractéristiques géographiques, de l'étendue des territoires à desservir et du nombre de petites écoles qu'on y retrouve.

¹⁶ L. Pagani, H. Desrosiers, et C. Giguère, *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*, Institut de la statistique, Québec, 2011.

¹⁷ Regroupement des ergothérapeutes du milieu scolaire (REMS), *Au-delà de la réadaptation. L'ergothérapie à l'école : Rôle de l'ergothérapie en tant que service éducatif complémentaire auprès des élèves en difficulté*, Montréal, septembre 2007.

¹⁸ MEES, *Indice de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017. Écoles primaires et secondaires*, avril

Pour réduire les inégalités sociales

Le MEES utilise deux indices de défavorisation pour assurer une meilleure répartition des ressources. L'indice de milieu socio-économique (IMSE) calcule la proportion de familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade ainsi que la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien. L'indice de seuil de faible revenu (SFR) correspond pour sa part à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu¹⁹. Selon le Rapport sur la diplomation et la qualification du MEES, le taux de diplomation après sept ans est de 82,6 % pour les milieux favorisés contre 70,3% pour les milieux défavorisés²⁰. Cet écart de plus de 12 points est conservateur parce qu'il exclut le réseau scolaire privé où sont concentrés des élèves de milieux favorisés.

Il est primordial que ces indices soient considérés a priori dans la détermination d'un plancher de services professionnels aux élèves. Soulignons que dans son plus récent Rapport sur l'état des besoins de l'éducation (2016), le Conseil supérieur de l'éducation déplore que la justice sociale à l'école soit aujourd'hui en péril au Québec et souligne que pour réduire ces iniquités, il faut assurer un niveau suffisant de services :

« Pour rebâtir la confiance, baliser la liberté de choix que le système permet ou faire en sorte que cette liberté ne soit pas une source d'iniquité, il importe en effet que toutes les écoles soient dotées des infrastructures essentielles et appropriées aux besoins des jeunes ainsi que des ressources adéquates et suffisantes pour remplir leur mission et assurer des services de qualité dans tous les milieux²¹».

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et de l'indice du seuil de faible revenu (SFR) dans le territoire desservi.

Pour une réponse adaptée à la diversité des élèves

Contrairement à certaines régions où ce sont l'étalement du territoire et le nombre peu élevé d'élèves par établissement qui contraignent l'organisation des services, en région urbaine c'est souvent la diversité culturelle et linguistique des élèves qui a le plus d'impact. Soulignons que la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais était de 41,5 % à Montréal en 2015²².

L'apprentissage d'une autre langue et l'adaptation culturelle – pensons en particulier aux élèves réfugiés et sans-papiers – complexifie l'intervention et nécessite souvent des expertises spécialisées et pluridisciplinaires. Il faut prévoir des ressources en conséquence.

¹⁹ *Idem*

²⁰ MEES, *Rapport sur la diplomation et la qualification par commission scolaire au secondaire*, 2017, p. 9.

²¹ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport sur l'état et les besoins de l'Éducation 2014-2016 : remettre le cap sur l'équité*, sommaire, 2016, p. 3.

²² Office québécois de la langue française, 2017.

Selon les données du MEES, on observe d'ailleurs un écart de réussite négatif chez les élèves issus de l'immigration de 1^{ère} génération²³. À l'instar de certaines règles budgétaires en soutien à la francisation ou à l'accueil des élèves réfugiés, il est important que le plancher de services professionnels aux élèves soit ajusté a priori à cet effet.

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction du pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans le territoire desservi, en tenant compte des réalités diverses (1^{ère} génération, 2^e génération, personnes à statuts précaires).

Il est primordial de reconnaître la spécificité des besoins des élèves autochtones. Faute de données ministérielles, la FPPE n'est pas en mesure de calculer le ratio de professionnelles et professionnels par 1000 élèves pour les commissions scolaires à statuts particuliers. En ce qui a trait au taux de réussite des élèves, les données publiées sont également parcellaires. Nous savons cependant que la diplomation après 7 ans pour la commission scolaire Crie est catastrophique : seulement 28,6 % des élèves ont obtenu leur diplôme d'étude secondaire après 7 ans (cohorte 2009), dont 38,9 % chez les filles et seulement 15,5% chez les garçons. Devant un tel écart de réussite – la moyenne nationale pour la même cohorte est de 80,1%²⁴ - nous ne pouvons qu'exiger un ajout de ressources conséquent pour favoriser un rattrapage et accorder l'aide requise à ces élèves du Québec.

Les commissions scolaires à statuts particuliers ne sont pas les seules où l'on retrouve des élèves autochtones. Certaines commissions scolaires, particulièrement dans les régions situées plus au Nord, vivent une autre forme de mixité scolaire grâce à la présence marquée d'élèves autochtones. Pour adapter les services, répondre à leurs besoins spécifiques, mais aussi pour favoriser les rapprochements culturels, le plancher de services professionnels doit être adapté pour que ces milieux bénéficient de services professionnels diversifiés et en nombre suffisant.

La FPPE recommande l'implantation d'un plancher de services professionnels spécifique dans chaque commission scolaire à statut particulier.

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction du nombre d'élèves autochtones dans le territoire desservi.

Lorsqu'on compare les ratios actuels de services professionnels en services directs par 1000 élèves (sans tenir compte d'autres indicateurs), la majorité des commissions scolaires anglophones se distingue par un ratio plus faible. Certaines caractéristiques

²³ MEES, *Rapport sur la diplomation et la qualification par commission scolaire au secondaire*, op. cit., p.20.

²⁴ *Ibid.*, p. 16-17.

historiques et culturelles expliquent cette situation, dont l'absence ou la très faible présence de psychoéducatrices et de psychoéducateurs dans le réseau anglophone. Il s'avère donc pertinent de s'intéresser de façon plus spécifique à la réalité des commissions scolaires anglophones, entre autres pour vérifier s'il est nécessaire d'y effectuer un rattrapage en matière d'ajout de ressources professionnelles.

La FPPE recommande d'évaluer la pertinence de prévoir des planchers de services professionnels distincts pour les commissions scolaires anglophones.

Pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers

Le taux de diplomation est considérablement moins élevé chez les élèves HDAA, comme le démontre le tableau suivant, d'où l'importance d'agir pour favoriser leur réussite.

	5 ans	7 ans
Réseau public	61,7%	76,5%
Élèves « ordinaires »	71,0%	83,8%
<i>Total EHDA</i>	<i>31,0%</i>	<i>51,8%</i>
- Élèves en difficulté (DAA)	32,1%	53,7%
- Élèves handicapés (H)	24,1%	42,7%

L'augmentation marquée de nombre d'élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois public est bien documentée : entre 2001 et 2016, on observe une croissance de 71,8 %. Alors qu'elles et ils représentaient 10,8% de l'effectif scolaire global en 2001-2002, la proportion d'élèves HDAA s'élève à 20,4% en 2015-2016²⁶.

Comment expliquer cette hausse ? La revue de la littérature scientifique effectuée par la CDPDJ fait état de plusieurs facteurs (dont des causes environnementales et sociales). En fonction de son expérience, la CDPDJ relève principalement « l'évolution du cadre législatif et administratif, de même que des avancées jurisprudentielles qui sont venues baliser cet exercice et contribuer à ce que l'on identifie avec plus de précision ces élèves et leurs besoins », ainsi que « l'enrichissement substantiel des connaissances scientifiques et cliniques »²⁷.

Nous assistons en effet à un raffinement des outils diagnostics pour certains troubles et déficiences ainsi qu'au développement de pratiques professionnelles spécialisées en contexte scolaire. Soulignons aussi les apports des recherches en santé publique qui permettent de développer des analyses populationnelles et de mieux connaître l'évolution des prévalences. Par exemple, la prévalence des troubles langagiers est bien

²⁵ *Ibid.*, p. 19.

²⁶ CDPDJ, *op. cit.*, p. 20.

²⁷ *Ibid.*, p. 27.

documentée. L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec distingue les troubles qui concernent la petite enfance et les enfants d'âge scolaire²⁸ :

Troubles langagiers	Prévalances
Surdité	<ul style="list-style-type: none"> - 6 nouveau-nés sur 1000 au Québec souffrent de surdité permanente bilatérale à la naissance - À 3 ans, 1 enfant sur 1000 souffre de surdité émergente (non acquise à la naissance). Le taux s'élève à 2 sur 1000 chez les jeunes de 9 à 16 ans.
Trouble de traitement auditif	<ul style="list-style-type: none"> - 2-3% des enfants présentent un trouble de traitement auditif (perception altérée des sons de la parole et de l'environnement)
Retard de langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - 3% des enfants de 2 à 5 ans présentent un retard de langage - 40% des enfants vivant dans un milieu socio-économique défavorisé présentent un retard de langage en bas âge
Trouble primaire du langage (dysphasie)	<ul style="list-style-type: none"> - 9,4 % des enfants de 5 ans présentent un trouble primaire du langage (dysphasie). De ce nombre, 72 % se retrouvent avec une problématique persistante du langage à l'âge de 12 ans
Trouble du langage écrit (dyslexie-dysorthographe)	<ul style="list-style-type: none"> - 4% des enfants, donc en moyenne un élève par classe
Bégaiement	<ul style="list-style-type: none"> - 4% à 5% des jeunes présentent un trouble de bégaiement au Québec
Trouble du spectre de l'autisme	<ul style="list-style-type: none"> - 1 enfant sur 89 au Québec est autiste. 50% d'entre eux présentent un trouble du langage concomitant
Trouble de la déglutition (dysphagie)	<ul style="list-style-type: none"> - 90 % des enfants ayant une paralysie cérébrale et 80 % des enfants trisomiques présentent un trouble de la déglutition. Plusieurs enfants ayant un trouble développemental nécessitent un suivi orthophonique pour un trouble de la déglutition.

28 Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, *Mémoire présenté à la Commission de la santé et des services sociaux relativement au projet de loi no.10 : Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*, octobre 2014, p. 9-10

Il devient donc pertinent de trouver un mécanisme permettant que le niveau de ressources spécialisées en orthophonie soit en adéquation avec ces données. Soulignons que cette profession a longtemps été marquée par une pénurie de main-d'œuvre, mais qu'il y a aujourd'hui suffisamment de personnes diplômées en orthophonie pour répondre aux besoins du réseau scolaire, mais dans la mesure où des conditions attractives sont proposées.

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction du nombre d'élèves reconnus HDAA dans le territoire desservi.

La FPPE recommande qu'un mécanisme permette d'ajuster le plancher de services professionnels aux élèves lorsque requis pour tenir compte de l'évolution des connaissances issues de la recherche, des meilleures pratiques professionnelles et des prévalences.

Pour un plancher spécifique à chaque secteur

Il n'y a rien qui justifie qu'un élève ait accès à moins de services professionnels s'il évolue à la formation professionnelle (FP) ou à la formation générale aux adultes (FGA) plutôt qu'au secteur des jeunes. Pourtant, on retrouve d'immenses iniquités dans le niveau de ressources disponibles selon le secteur d'étude. À ce jour, en fonction des Régimes pédagogiques, les élèves de la FGA (dont un grand nombre a moins de 18 ans) et les élèves de plus de 18 ans de la FP (même si, peu importe leur âge, les élèves partagent les mêmes classes) n'ont droit qu'à un nombre restreint de services éducatifs complémentaires. Il s'agit d'une aberration que le gouvernement se doit de corriger.

Le nombre d'élèves HDAA à la FP et à la FGA n'est pas comptabilisé, mais soulignons l'obligation de soutenir l'apprentissage des élèves de ces secteurs par le biais de services éducatifs complémentaires, tel que présenté dans les récentes (2017) lignes directrices gouvernementales qui visent à assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers à la FP et à la FGA. La CDPDJ recommande d'ailleurs dans son enquête systématique :

- Que le MEES mette en place un mécanisme permettant d'identifier les élèves HDAA inscrits à la FP et à la FGA;
- Qu'en fonction des résultats de ces exercices, le MEES garantisse le financement adéquat pour l'adaptation des services destinés à ces élèves, dans chaque commission scolaire, à la fois pour la FP et pour la FGA²⁹.

²⁹ CDPDJ, *op. cit.*, p. 149-150.

Il n'y a pas qu'en matière de soutien aux élèves HDAA qu'il est nécessaire de donner un sérieux coup de barre pour ajouter des services professionnels en FP et en FGA. Ces secteurs sont des lieux éducatifs à part entière où les élèves doivent développer un sentiment d'appartenance et où ils doivent être en mesure de pleinement s'épanouir. Les services d'informations et d'orientation scolaire et professionnelle y sont primordiaux. Soulignons aussi que les personnes qui étudient dans les centres de FP et de FGA sont nombreuses à vivre des « problèmes d'adultes » (ex. conciliation travail-famille-étude, monoparentalité) qui nécessitent une expertise particulière et un soutien professionnel pour favoriser leur réussite éducative.

Il est impossible de connaître le nombre de ressources professionnelles spécifiques à la FP parce qu'elles ne sont pas compilées de façon distincte par les commissions scolaires et le MEES. En ce qui a trait à la FGA, en 2015-2016, pour les centres de l'ensemble des commissions scolaires du Québec, il n'y a que 111,8 ressources professionnelles en orientation (en ETP) et 42,7 autres ressources en services directs (en ETP), ce qui inclut à la fois la psychologie, l'animation à la vie étudiante, le service social, etc³⁰.

Ces données parlent d'elles-mêmes. On ne peut pas prétendre faire de l'éducation une priorité nationale si on ferme les yeux sur le manque flagrant de services accessibles pour un nombre important d'élèves du réseau scolaire public sous prétexte qu'ils étudient à l'intérieur d'un centre de FP ou de FGA plutôt que dans une école.

- **Considérant que les élèves de la FP et de la FGA doivent avoir accès aux mêmes services éducatifs que leurs homologues du secteur des jeunes;**
- **Considérant le droit des élèves HDAA au maintien des services dont elles et ils bénéficient au secteur des jeunes lors d'un passage vers un autre secteur du réseau scolaire public ;**
- **Considérant l'importance de remédier aux lacunes dans le dénombrement des ressources professionnelles en FP;**
- **Considérant la quasi-absence de ressources professionnelles en services directs aux élèves en FGA;**

La FPPE recommande la mise en place de planchers de services professionnels distincts pour le secteur des jeunes, de la FP et de la FGA.

³⁰ MEES, DIS, système Perces, données au 2018-02-26 (demande d'accès à l'information).

Conclusion et recommandations

Nous partageons avec le gouvernement Legault le sentiment qu'il y a urgence d'agir pour que l'éducation redevienne une réelle priorité nationale. Un des moyens pour y parvenir est certainement la mise en place de planchers de services professionnels parce qu'il s'agit d'un projet consensuel qui peut être réalisé rapidement grâce à des investissements subséquents dans le Plan économique 2019-2020, sans changements législatifs. Au-delà des promesses, il faut maintenant des gestes.

La FPPE travaille présentement différents scénarios de calculs pour un plancher de service basé sur des ratios PRO/1000 élèves qui tiennent compte des principaux indicateurs et facteurs de vulnérabilité. Notre objectif est d'assurer la stabilité du niveau de services et la répartition équitable des ressources tout en laissant une marge de manœuvre adéquate aux établissements locaux. La FPPE tend donc la main au gouvernement Legault et offre son entière collaboration.

L'implantation d'un plancher de services professionnels pour les élèves est un grand projet, un projet qui mérite d'être lancé rapidement pour que la prochaine cohorte d'élèves ne risque plus d'être la victime de soubresauts budgétaires.

1^{ère} recommandation :

- Considérant les obligations prévues à la Charte et à la LIP d'offrir à tous les élèves qui en ont besoin les services professionnels prévus aux Régimes pédagogiques;
- Considérant le consensus social à l'égard de l'importance d'offrir un niveau adéquat de services aux élèves, réclamés entre autres par les parents, le personnel enseignant et l'ensemble de l'équipe-école;
- Considérant que les meilleures pratiques professionnelles et les connaissances issues de la recherche démontrent l'impact positif sur la réussite éducative de l'intervention précoce par des professionnelles et professionnels habiletés;
- Considérant les constats et recommandations de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse;
- Considérant les engagements clairs pris par le gouvernement Legault :

La FPPE recommande la mise en place d'un plancher de services professionnels aux élèves et l'allocation des budgets nécessaires dans le Plan de financement 2019-2020.

2^e recommandation :

- Considérant que la mise en place d'un plancher de services professionnels aux élèves vise la répartition équitable et optimale des ressources dans l'ensemble du réseau scolaire public ;
- Considérant que l'application du principe de subsidiarité doit favoriser l'autonomie aux établissements, mais pas au détriment de l'accès équitable aux services pour les élèves ;

- Considérant les critiques et les recommandations du VGQ pour mieux tenir compte des besoins des élèves dans la répartition des budgets alloués aux commissions scolaires;
- Considérant l'importance de la transparence, de l'imputabilité et de la reddition de compte pour l'actuel gouvernement :

La FPPE recommande que le budget pour le plancher de services professionnels aux élèves soit ajouté aux allocations de base des règles budgétaires. Que ce budget soit spécifique, facilement identifiable et protégé.

La FPPE recommande de favoriser l'autonomie locale sans nuire à l'équité et à la diversité des services aux élèves en s'assurant que les budgets décentralisés soient en surplus du budget protégé pour le plancher de services professionnels.

3^e recommandation

La FPPE recommande de tenir compte des éléments et indicateurs suivants pour établir un plancher de services professionnels aux élèves par le biais d'ajustements a priori :

1. La diversité des services professionnels
2. Les spécificités territoriales
3. Le niveau de défavorisation
4. Le taux d'immigration, la présence autochtone et les réalités linguistiques
5. L'évolution du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers
6. Les connaissances issues de la recherche

4^e recommandation :

La FPPE recommande que l'ensemble des corps d'emplois qui offrent des services directs aux élèves soit inclus dans le plancher de services professionnels aux élèves.

5^e recommandation :

La FPPE recommande qu'un mécanisme permette d'ajuster le plancher de services professionnels aux élèves en fonction des nouvelles expertises qui se développent dans le réseau scolaire.

6^e recommandation

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction des caractéristiques géographiques, de l'étendue des territoires à desservir et du nombre de petites écoles qu'on y retrouve.

7^e recommandation

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et de l'indice du seuil de faible revenu (SFR) dans le territoire desservi.

8^e recommandation

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction du pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans le territoire desservi, en tenant compte des réalités diverses (1^{ère} génération, 2^e génération, personnes à statuts précaires).

9^e recommandation

La FPPE recommande l'implantation d'un plancher de services professionnels spécifique dans chaque commission scolaire à statut particulier.

10^e recommandation

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction du nombre d'élèves autochtones dans le territoire desservi.

11^e recommandation

La FPPE recommande d'évaluer la pertinence de prévoir des planchers de services professionnels distincts pour les commissions scolaires anglophones.

12^e recommandation

La FPPE recommande qu'un mécanisme prévoie un ajustement a priori dans le calcul du plancher de services professionnels aux élèves en fonction du nombre d'élèves reconnus HDAA dans le territoire desservi.

13^e recommandation

La FPPE recommande qu'un mécanisme permette d'ajuster le plancher de services professionnels aux élèves lorsque requis pour tenir compte de l'évolution des connaissances issues de la recherche, des meilleures pratiques professionnelles et des prévalences.

14^e recommandation

- Considérant que les élèves de la FP et de la FGA doivent avoir accès aux mêmes services éducatifs que leurs homologues du secteur des jeunes;
- Considérant le droit des élèves HDAA au maintien des services dont elles et ils bénéficient au secteur des jeunes lors d'un passage vers un autre secteur du réseau scolaire public ;
- Considérant l'importance de remédier aux lacunes dans le dénombrement des ressources professionnelles en FP;
- Considérant la quasi-absence de ressources professionnelles en services directs aux élèves en FGA;

La FPPE recommande la mise en place de planchers de services professionnels distincts pour le secteur de jeunes, la FP et la FGA.

