



# Réflexion sur le financement et l'organisation des services aux élèves HDAA : vers un nouveau chantier

Résultats de sondage  
Novembre 2020 (2<sup>e</sup> version)

## Sommaire

La Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE-CSQ) accueille favorablement la volonté ministérielle de mettre sur pied un chantier de révision des modèles de financement afin de prioriser le service aux élèves au-delà des processus administratifs.

À la suite d'un sondage, la FPPE constate que 70,5% de ses membres effectuant des évaluations et validations de dossiers d'élèves HDAA n'ont pas vu leurs tâches administratives allégées, malgré les annonces d'août 2020. Le personnel professionnel déplore que le système actuel soit désuet et totalement dysfonctionnel, mais surtout, qu'il ne permette pas de répondre adéquatement aux besoins des élèves.

C'est dans cet esprit que la FPPE recommande :

- Que le ministère mette sur pied un comité de travail dès l'hiver 2021 avec les principaux acteurs du réseau scolaire, dont la FPPE, pour revoir l'ensemble du modèle de financement et d'organisation des services aux élèves HDAA.
- Qu'une des pistes étudiées soit la mise en place d'un modèle de financement statutaire basé entre autres sur les prévalences et qui met l'accent sur les besoins plutôt que les problèmes.

Si les professionnelles et professionnels de l'éducation sont essentiels pour la détermination des problèmes vécus par les élèves, leur expertise doit être davantage mise à profit pour la prévention, pour intervenir directement auprès des élèves, les accompagner, pour outiller et conseiller l'équipe-école. Intervenir dans le milieu de vie des enfants qu'est l'école a permis de développer des expertises spécifiques au milieu scolaire qui sont désormais indispensables. Malheureusement, l'organisation du travail favorise de moins en moins le travail en équipe multidisciplinaire et la concertation, ce qui nous apparaît pourtant la clé pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Afin de permettre au personnel professionnel de bien jouer son rôle, la FPPE recommande :

- Que soit formellement reconnu qu'il revient au personnel professionnel habilité de déterminer du bien-fondé et du bon moment pour réaliser une activité réservée à sa profession, dont certaines évaluations professionnelles, et ce, en fonction du contexte et des besoins de l'élève, dans l'exercice de son jugement professionnel.
- Que la mise en place d'équipes professionnelles soit une priorité des centres de services scolaires, que l'importance des lieux de concertation en équipe multidisciplinaire et par corps d'emplois soit formellement reconnue dans le cadre de politiques ministérielles et par l'ajout d'un volet à la mesure budgétaire 15001 (seuil de services aux élèves – organismes scolaires).

# Table des matières

Sommaire .....	2
Introduction.....	4
La consultation des membres.....	5
Les promesses d'allègement des tâches administratives .....	6
De la validation à l'assurance-qualité .....	6
La rentrée 2020 .....	8
Un modèle entièrement à revoir.....	11
L'accès aux services et les codes : l'œuf ou la poule ?.....	11
Des critères diagnostiques désuets.....	15
Des pistes de solutions.....	18
Pour une approche spécifique au scolaire.....	18
La place du personnel professionnel dans le cadre d'un PI : un rôle limité ?.....	20
Miser sur le travail d'équipe.....	21
Des conditions pour permettre l'intervention.....	24
Conclusion.....	26
Recommandations.....	27

## Introduction

La Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) représente plus de 10 000 membres répartis dans 69 des 72 centres de services scolaires et commissions scolaires du Québec. La FPPE représente les 35 corps d'emplois professionnels qu'on retrouve dans le réseau scolaire public. La majorité de ses membres travaillent en services directs auprès des élèves et plus particulièrement avec les élèves vulnérables, les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

En août 2020, le ministre Jean-François Roberge a annoncé que dès la rentrée scolaire, des milliers d'heures de services directs seraient ajoutés grâce à la reconduction, sans condition, des budgets associés aux EHDA. Ce sont donc les membres de la FPPE que le ministre interpelait par cette annonce en mentionnant que « plutôt que de passer les premières semaines de la rentrée scolaire à compléter des démarches administratives [...] [ils] pourront investir leurs énergies directement auprès des élèves vulnérables ». Comme le ministre a annoncé que, « exclusivement pour les premières semaines de la rentrée », ce sont environ 560 000 heures de services qui seraient sauvés par cet allègement bureaucratique, la FPPE a sondé ses membres pour avoir l'heure juste<sup>1</sup>.

La FPPE demande depuis des années l'abolition du processus de validation de clientèle EHDA ainsi que l'amélioration du processus d'assurance-qualité mis en place en 2017-2018. Rappelons d'ailleurs que le ministre de l'époque, Sébastien Proulx, promettait lui aussi il y a quelques années que le personnel professionnel « [remplirait] moins de paperasse et [aurait] plus de temps pour offrir un service direct à l'élève <sup>2</sup> ».

Qu'en est-il réellement ? Depuis la rentrée 2020, la FPPE a tenu deux groupes de discussion et effectué un sondage en ligne. Il en ressort que l'allègement promis cette année ne se répercute pas – ou très peu – dans le milieu scolaire et surtout, que l'ensemble du modèle d'organisation et de financement des services aux élèves HDA est à revoir.

Pour la FPPE, il s'agit d'un dossier incontournable. C'est pourquoi, considérant l'engagement du Ministère à mettre sur pied un chantier de révision des modèles de financement des services pour les élèves HDA, la FPPE recommande que le Ministère mette rapidement en place un comité de travail avec les principaux acteurs du réseau scolaire, dont la FPPE, pour revoir l'ensemble du modèle de financement et d'organisation des services aux élèves.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation, « *Pandémie de la COVID-19 - Le gouvernement du Québec présente trois nouvelles mesures pour un retour à l'école réussi* », communiqué de presse, 17 août 2020.

<sup>2</sup> Patricia Cloutier, « Finie la course aux diagnostics dans les écoles », *Le Soleil*, 17 novembre 2017.

## La consultation des membres

Pour connaître l'impact réel des promesses d'allègements administratifs, la FPPE a tenu un groupe de discussion le 8 septembre 2020. Le groupe était restreint à six personnes de différentes régions (une psychologue, deux orthophonistes, une psychoéducatrice, deux personnes conseillères pédagogiques en adaptation scolaire) pour permettre des échanges approfondis.

Afin d'assurer la validité et la représentativité des problèmes et constats établis avec le groupe de discussion, un sondage en ligne a été envoyé par les syndicats locaux à l'ensemble des membres concernés. Du 23 septembre au 14 octobre 2020, 932 professionnelles et professionnels des réseaux francophone et anglophone ont répondu au sondage. Il est difficile d'estimer le taux de participation, car ce ne sont pas tous les corps d'emplois, ni même toutes les personnes au sein d'un même corps d'emplois qui sont impliquées dans le processus d'évaluation, de déclaration ou de validation des élèves HDAA. Il n'en demeure pas moins que 24% des psychologues et 22% des orthophonistes du réseau scolaire ont répondu au sondage : il s'agit des deux corps d'emplois pour lesquels l'évaluation et la validation exigent le plus de temps.

La diversité des personnes ayant répondu assure la représentativité des résultats : des membres de 55 centres de services scolaires ou commissions scolaires et de 17 corps d'emplois différents ont participé. Les corps d'emplois les plus représentés sont : psychoéducatrice ou psychoéducateur (25,5%), psychologue (24,9%), orthophoniste (23,9%), orthopédagogue (8,8%), conseillère ou conseiller pédagogique (5,8%). La saturation des données a été atteinte dans les questions ouvertes. Les résultats sont donc considérés comme significatifs. Soulignons que 90% des personnes répondantes sont des femmes.

Un deuxième groupe de discussion avec les mêmes membres (sauf exception, en fonction des disponibilités) s'est aussi tenu le 30 septembre pour aller plus loin dans la discussion. La FPPE a aussi présenté l'état de la situation aux syndicats affiliés lors de son conseil fédéral, le 14 octobre dernier. Il s'agit en fait d'un processus de consultation et de prises de position qui va se poursuivre toute l'année, en fonction des nouvelles informations recueillies et du chantier qui doit être mis en place par le Ministère.

## Les promesses d'allègement des tâches administratives

Ce n'est pas la première fois qu'on promet aux professionnelles et professionnels que le système de financement et de codification des élèves HDAA sera revu afin de leur permettre de passer plus de temps avec les élèves et moins d'heures à des tâches administratives. Il faut dire qu'avec l'augmentation du nombre d'élèves HDAA, même en réduisant les tracasseries bureaucratiques, la lourdeur de la tâche ne cesse d'augmenter et le manque de ressources demeure un grave problème. En effet, le nombre d'élèves HDAA a augmenté de 16 % entre 2013 et 2019; 22 % pour les déficiences langagières et 40 % pour les troubles envahissants du développement - TED (troubles du spectre de l'autisme - TSA)<sup>3</sup>.

### De la validation à l'assurance-qualité

En 2014, la FPPE a fait une enquête sur le processus de validation de clientèle EHDA. Il en ressortait que cette étape mobilisait beaucoup de temps et d'énergie chez le personnel professionnel, particulièrement pour les psychologues et les orthophonistes. Pourtant, cette étape ne répondait qu'à des prérogatives administratives de reddition de compte. Il faut spécifier que ce ne sont pas toutes les tâches de nature administrative qui sont remises en question. Les ordres professionnels concernés ont à cet effet prévu des exigences qui sont claires et suffisantes pour garantir la conformité des conclusions professionnelles.

Comme la fiabilité du processus menant au financement des services aux élèves HDAA était déjà assurée par les évaluations réalisées par le personnel professionnel qualifié et que l'étape de la déclaration des effectifs permettait d'avoir un portrait de la situation, la FPPE revendiquait dès lors l'abolition d'une dernière étape superflue : la validation.

La FPPE a donc d'emblée vu d'un bon œil les modifications au processus proposées en 2017-2018: plutôt que de valider chaque dossier, le personnel professionnel doit désormais compléter une fiche « courte » comprenant trois critères (évaluation, diagnostic ou conclusions professionnelles / incapacités et limitations actuelles de l'élève / services offerts) pour chaque élève déclaré. Ensuite, une vérification plus approfondie par échantillonnage est effectuée par le Ministère. Ce processus visait entre autres à alléger le travail administratif du personnel professionnel.

---

<sup>3</sup> Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2018-2019*, données au 30 janvier 2020, consultation en ligne : [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MEES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606)

En revanche, sur le terrain, des professionnelles et professionnels émettaient des réserves : dans la plupart des milieux, on leur demandait malgré tout de procéder à l'ensemble de la démarche, comme avant. La raison évoquée était toujours la même : la crainte de voir baisser le financement à la suite d'une vérification de dossier. Car oui, pour déterminer le financement des services aux EHDA, le Ministère considère non seulement le nombre d'élèves déclarés, mais aussi le taux de conformité des déclarations selon ses propres critères.

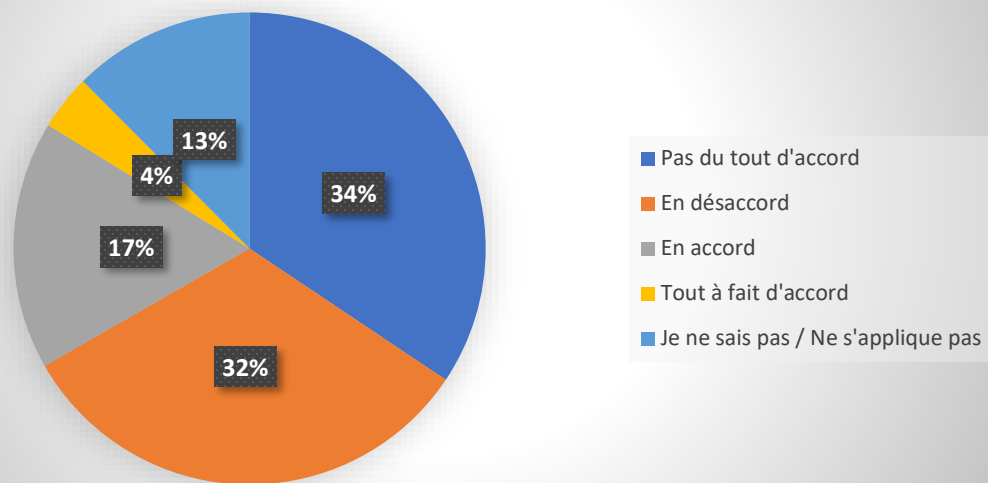
*« Il est certain que la pression opérée par le MEES sur les Centres de services scolaire concernant la "recevabilité" des dossiers présentés se fait totalement sentir. En effet, les Services éducatifs prennent le temps de nous aviser que l'on se doit d'obtenir un "bulletin parfait", sinon, nous serons pénalisés et coupés de nos subventions ».* Une orthophoniste de la région de la Capitale-Nationale

*« On nous parle du processus comme pour nous faire peur. On n'exige plus que nous complétions la fiche de validation, mais au moment de se faire vérifier, il faut que tout y soit. C'est parfois plus compliqué et stressant quand ça n'a pas été fait au moment d'appliquer une cote. On nous répète ad nauseam qu'à cause de nous, l'école pourrait se voir retrancher de l'argent si elle se fait vérifier. On nous tient par la peur ».* Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches

Les résultats du sondage le démontrent : 66,71 % des personnes répondantes considèrent que le processus d'assurance-qualité mis en place en 2017-2018 n'a pas allégé leurs tâches administratives (76,2 % si on exclut les personnes ayant répondu « je ne sais pas », dont plusieurs personnes en poste depuis moins de trois ans). Même les personnes qui ont répondu que leurs tâches avaient été allégées demeurent mitigées dans leurs commentaires en raison de certains effets pervers du nouveau processus.

*« La seule partie que le processus d'assurance-qualité a allégée vs l'ancienne validation, c'est la rédaction systématique de toutes les fiches de validation pour l'ensemble des codes de difficulté à valider. Il est vrai qu'on gagne du temps à ne rédiger que les fiches de dossiers échantillonnés. Or, beaucoup de temps demeure consacré à la cueillette d'informations en vue de vérifier le respect des 3 critères (surtout celui des limitations), surtout qu'il faut le refaire à chaque année pour tous les élèves qui ont un code de difficulté (alors qu'avant on ne le faisait que pour les nouvelles validations). Au final, c'est très peu de temps sauvé à mon avis ».* Une psychologue de la région de la Montérégie

**Mes tâches administratives ont été allégées lorsque nous sommes passées de la validatoin au processus d'assurance-qualité.**



En somme, sauf pour quelques centres de services scolaires où la situation s'est améliorée, le processus d'assurance-qualité n'a pas tenu ses promesses : il n'est pas compris et appliqué de la même façon partout au Québec, il engendre des effets pervers et surtout, il n'a en rien réglé les problèmes de fonds dans le modèle de financement.

## La rentrée 2020

Dans le contexte de pandémie, les défis se multiplient pour l'ensemble du personnel scolaire. Pour les professionnelles et professionnels en service à l'élève, la priorité pour la rentrée était d'accueillir les élèves dans la bienveillance, leur offrir les appuis requis pour rattraper le temps perdu et favoriser leur bien-être dans un univers scolaire en bouleversement. Le réseau scolaire devait redevenir un filet social de sécurité pour les élèves vulnérables. L'annonce d'allègements des mesures administratives effectifs dès le début de la rentrée arrivait donc dans un contexte opportun.

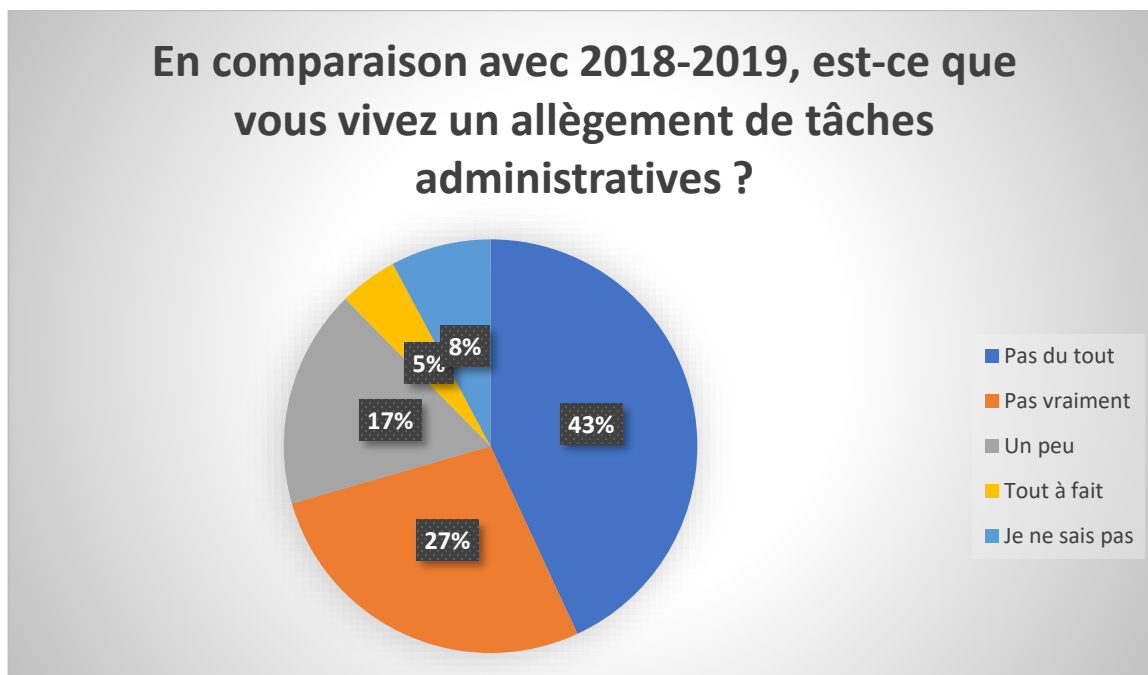
*« Le contexte de la COVID a fait augmenter le nombre d'élèves vulnérables, résultant en une augmentation des consultations des équipes-écoles à mon égard. (...) Les enfants qui considèrent l'école comme étant un milieu plus sécuritaire que la maison ont beaucoup souffert de l'arrêt de la fréquentation scolaire, tout comme les enfants dans le spectre de l'autisme ». Une psychoéducatrice de la région de l'Estrie*

*« Dans l'école où je suis présentement posée (une école régulière), environ 15 % des élèves ont des dossiers DPJ. C'est énorme! Ces élèves nécessitent beaucoup de soutien et de services à l'interne malgré les mesures à l'extérieur [de l'école].*



(...) *Ils n'ont pas toujours un code, alors que les besoins particuliers sont élevés* ». Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches

Nous avons demandé aux membres concernés si, en comparaison avec l'année 2019-2020, elles et ils avaient moins de tâches administratives à réaliser en lien avec la validation et la vérification des codes pour les élèves HDAA. Malheureusement, 70,53 % ont répondu non (pas du tout ou pas vraiment).



*« Notre centre de services maintient la procédure de codification (avec le formulaire allégé et l'assurance d'avoir tous les rapports au dossier psychologique), afin de garder une trace des différents changements et besoins. Nous serons donc seulement exemptés de répondre au processus de vérification (si l'un de nos dossiers était pigé), qui lui sera suspendu 2 ans. Nous ne gagnons pas tant de temps finalement... »*. Une psychologue de la région de la Capitale-Nationale

D'abord, même si le sondage a été réalisé un mois après la rentrée, plusieurs ont mentionné ne pas encore savoir comment seraient concrétisées les promesses du ministre : l'information ne s'était pas rendue dans les milieux. Par exemple, le 5 octobre, une orthophoniste a répondu que « le processus est nébuleux et les informations changent constamment »; le 2 octobre, une orthophoniste d'une autre région indiquait que le centre de services scolaire « attendait des consignes claires du gouvernement ».

Ensuite, pour plusieurs membres – et pour la FPPE – la façon dont le nombre d'heures présumément sauvées (560 000 heures) a été calculé demeure un mystère. Tous doutent qu'un tel nombre d'heures puissent être atteintes. D'ailleurs, qui est imputable quant à la réalisation de cette promesse ?

Il n'est pas surprenant qu'un flou demeure quant à la nature des changements apportés au processus cette année : ce n'est que le 23 septembre qu'une lettre provenant du bureau du sous-ministre a été envoyée aux directrices et directeurs généraux des centres de services scolaires et des commissions scolaires pour expliquer la nature des assouplissements. Bien trop tard pour revoir le processus de déclaration pour le 30 septembre! Et selon nos informations, à ce jour, peu de personnel professionnel a même été mis au courant du contenu de cette lettre.

Ainsi, entre l'annonce du ministre le 17 août et l'explication du sous-ministre aux directions générales du 23 septembre, les supérieures et supérieurs ont majoritairement exigé des professionnelles et professionnels la réalisation des tâches administratives « habituelles ». Les résultats du sondage le confirment. En excluant les personnes qui ont répondu « ne s'applique pas / je ne sais pas », il en ressort que 76,6% constatent que leur centre de services scolaire exige encore que tous les dossiers soient préparés comme avant, en prévision d'une vérification dans deux ans.

Plusieurs membres soulignent d'ailleurs qu'il faudra attendre que l'ensemble du modèle de financement soit revu pour que leurs tâches changent. Les petites modifications à la pièce n'auront pas ou peu d'impacts tant que planera la crainte de voir baisser le financement.

*« Ma direction a dit à plusieurs reprises que nous n'avons pas les sous pour les élèves qui ne sont pas validés, et ce après l'annonce du ministre ». Une psychologue de la région de la Montérégie*

*« En raison de notre organisation des services, de notre système de répartition des ressources qui est lié aux codes, des conventions collectives qui comportent des éléments liés aux codes, de l'inconnu qui plane en lien avec une possible nouvelle procédure de validation et de la nécessité de continuer à évaluer les élèves pour comprendre leurs difficultés et les identifier comme étant en situation de handicap en scolaire, nous devons maintenir le même fonctionnement qu'avant ». Une conseillère pédagogique de la région de la région de Lanaudière*

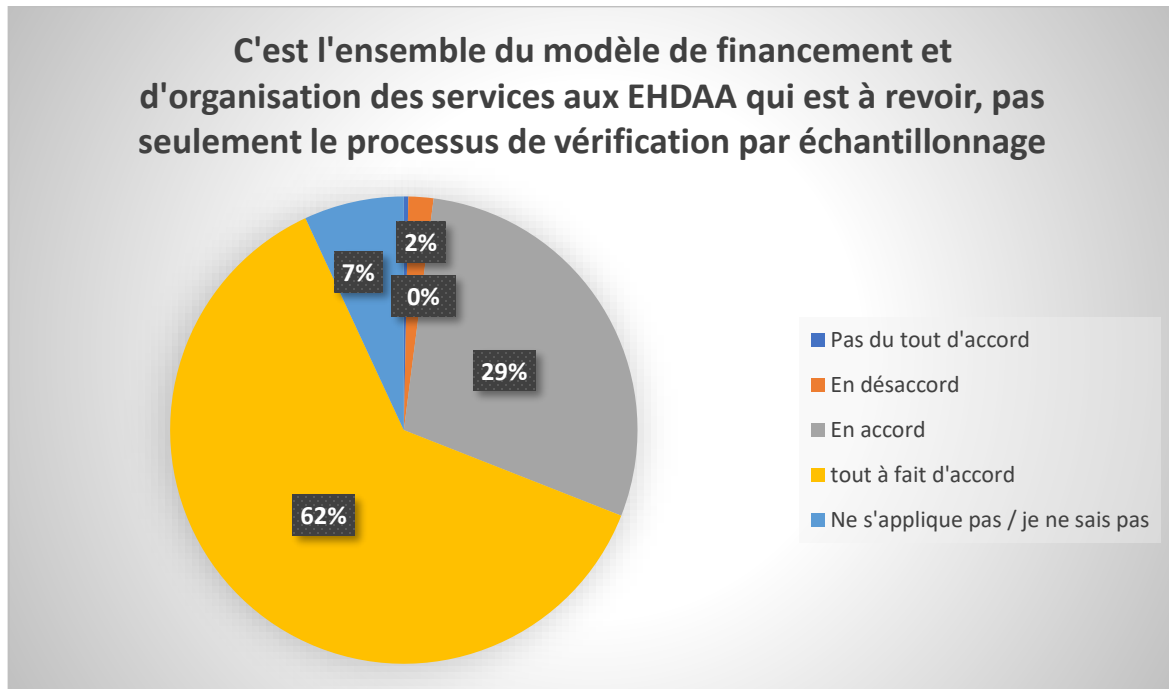
*« C'est de la poudre aux yeux ! Nous n'avons pas le choix de continuer de faire les tâches associées à la codification, car dans 2 ans, le Ministère nous demandera des comptes... et là, ce sont les enfants en grands besoins qui seront perdants!! ». Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches*

Englué dans une logique bureaucratique, on tente de faire entrer les élèves dans des petites cases créées par le ministère, et ce, sans égard aux nouvelles connaissances scientifiques, et surtout, aux besoins réels des élèves.

*« Ma direction cherche à faire entrer des fonds dans son budget et nous a demandé de dresser la liste de tous les élèves pour qui un code de difficulté pourrait être demandé, documents à l'appui ». Une psychologue de la région de Montréal*

## Un modèle entièrement à revoir

La nécessité de repenser le modèle de financement fait pratiquement consensus chez les professionnelles et professionnels, comme le démontre le graphique suivant. En effet, seulement 2,04% des personnes répondantes étaient en désaccord avec l'énoncé.



### L'accès aux services et les codes : l'œuf ou la poule ?

L'iniquité d'accès et le manque de services complémentaires dans le réseau scolaire public sont des problèmes reconnus. Par exemple, d'un centre de services scolaire à l'autre, le ratio d'élèves par psychologue varie de 500 à 5000. Tant qu'il n'y aura pas de réel seuil de services professionnels, les élèves n'auront aucune garantie d'accès aux services, et ce, malgré les obligations légales des centres de services scolaires et du gouvernement. En effet, la *Loi sur l'instruction publique* prévoit que les élèves ont droit à des services éducatifs, complémentaires et particuliers.

Le système d'assurance-qualité ajoute une nouvelle incongruité à un système déjà dysfonctionnel. Le manque de ressources, et donc l'accès difficile aux services, peut faire en sorte que certains élèves n'obtiennent pas ou même perdent la reconnaissance de leur situation de handicap ou de difficulté. Par exemple, pour reconnaître qu'un élève présente un TSA (TED – code 50), il faut garantir que l'élève aura accès à 10 heures de services continus par semaine. Comme les

heures de services imprévus (situations de crise) et les services indirects ne sont pas considérés, il peut s'avérer difficile dans certains milieux d'assurer un tel niveau de services.

*« Cela m'est arrivé TRÈS souvent d'être déchirée par le fait que l'enfant avait des limitations nécessitant une intensité de services, mais que l'école n'était pas en mesure de lui fournir le niveau requis parce que les besoins de plusieurs élèves de l'école (incluant certains qui ne rempliront jamais les critères pour avoir un code de difficulté) dépassaient largement les ressources disponibles dans l'école (ex. en éducation spécialisée) ».* Une psychologue de la région de la Montérégie

*« C'est parfois très difficile de répondre à leurs critères (ex. 10h pour un élève TSA), surtout pour une école qui manque de services et/ou une école qui décide d'investir son budget ailleurs ».* Une orthophoniste de la région de Montréal

Avec le système d'assurance-qualité, les centres de services scolaires craignent que dans le cadre d'une vérification par échantillonnage, on réalise qu'un élève ne répond plus aux critères du Ministère ou qu'on ne soit pas mesure de prouver que l'élève a eu accès aux services prévus à son code (faute de ressources disponibles, ou même parce qu'au fil des années, ses besoins ont fluctué et diminué et par conséquent, l'élève n'a pas eu besoin d'autant de services). Peu importe le scénario, le résultat aurait été le même : pendant les trois prochaines années, le centre de services scolaire aurait vu son financement pour les services aux EHDAA diminué en raison d'un mauvais taux de conformité ou, en d'autres mots, d'une « fausse » déclaration. Cela devenait donc un risque à prendre.

*« Sans devoir retirer un code à un élève (parce qu'on est incapable d'assurer l'offre de services), il m'est arrivé, dans le passé, qu'on me demande de mentir sur les heures réelles de soutien offertes à l'élève, et j'ai déjà eu connaissance aussi que le nombre d'heures de soutien offertes à une élève ne correspond pas nécessairement à ce qui est indiqué sur sa fiche ».* Une orthophoniste

De telles situations problématiques ne sont pas des exceptions. Dans le sondage, 69,3 % des membres ont mentionné avoir eu à jongler entre l'obligation de conserver un code et la difficulté et de répondre aux critères qui y sont associés. Rappelons en effet que les centres de services scolaires ont des obligations légales à l'égard des élèves.

Il est même arrivé à 39,9% des membres d'avoir eu à retirer un code à un élève parce que le niveau de services qui lui était offert était moindre que ce que prévoit son code. De telles situations sont la preuve flagrante du dysfonctionnement du modèle.

*« Les TSA intégrés au régulier ont souvent besoin d'un soutien à la hauteur de 4 à 6 heures par semaine. Il ne correspond pas à un soutien continu (10 heures / semaine au régulier). Nous devons retirer des codes à des élèves qui ont besoin de plusieurs heures semaine parce qu'il n'a pas besoin de 10h/sem. Ce n'est pas*

*logique, comme si c'est valide seulement à partir du moment où l'on a besoin d'un suivi continu ».* Un psychologue de la région de Chaudière-Appalaches

*« Tous nos élèves qui ont un code 33 [déficience motrice légère ou organique] parce qu'ils ont un TAC [trouble d'acquisition de la coordination] vont perdre leur code. Nous n'avons déjà pas accès à des services d'ergothérapie (...) ».* Une conseillère pédagogique de la région de la Montérégie

*« Les classes spécialisées sont faites pour répondre aux besoins des élèves. Mais s'ils sont apaisés, ils ne répondent plus aux critères du 53 [troubles relevant de la psychopathologie] en particulier et on se retrouve à devoir retirer le code alors que l'enfant est dans le meilleur service pour lui. Les besoins des enfants devraient être au centre du processus et non les difficultés ».* Une psychologue de la région de la Mauricie

*« C'est la direction qui a dû retirer les codes, à la suite de notre travail d'analyse, et non nous-mêmes. Dans notre milieu, on nous a fait porter le blâme du retrait des codes ».* Une psychologue de la région de la Montérégie

Le même problème peut s'appliquer en amont. Par exemple, pour la reconnaissance d'une déficience langagière et l'obtention d'un code 34, il faut au préalable que l'élève ait eu accès à 6 mois de thérapie en orthophonie. Faute de ressources, bien des milieux scolaires n'arrivent pas à offrir un tel niveau de services. C'est particulièrement problématique en contexte de pandémie, où bien des dossiers restent en suspens tant que ce critère n'est pas rempli. Beaucoup de retard a été pris ce printemps avec les fermetures et les orthophonistes sont encore plus surchargées cet automne.

Il est inacceptable que le réseau scolaire public – ou les parents qui en ont les moyens – ait à payer des services privés pour démontrer le besoin de service d'un enfant. Présentement, certains centres de services scolaires acceptent de fermer les yeux sur des situations carrément discriminatoires.

La situation est réellement alarmante : 59,9 % des personnes ayant répondu au sondage affirment qu'il leur est arrivé de ne pas pouvoir émettre un diagnostic en raison du manque d'accès aux services. Cette statistique monte à 81,9 % dans le cas des orthophonistes.

*« J'entrevois que les coupures de services dans le réseau de la santé pour les 0-5 ans en temps de pandémie vont créer des préjudices encore plus importants dans l'année à venir et la suivante pour l'obtention d'un code 34 étant donné que le critère de suivi de 6 mois sera pratiquement absent pour la plupart des dossiers qui vont migrer en orthophonie scolaire. J'ai peur que mon réseau scolaire me demande d'intensifier les services pour des dossiers qui devraient relever du réseau de la santé, et ce, au détriment des élèves avec des difficultés d'apprentissage pour qui la réussite peut être compromise, mais qui n'ont pas de code 34 ».* Une orthophoniste de la région de Chaudière-Appalaches

Ce qui est – ou surtout ce qui n'est pas – considéré à titre de « service » dans les calculs ministériels fait aussi l'objet de critiques chez plusieurs professionnelles et professionnels. Tout ce qui n'est pas prévisible, dont la gestion de crise, n'est évidemment pas calculé. On déplore également que les services indirects ne soient pas pris en considération.

*« Le service indirect demeure invisible et n'est pas reconnu à sa juste valeur... Dans certains milieux, le service direct est demandé, car "visible", et donne l'impression qu'on répond complètement aux besoins. Il est souvent davantage payant d'accompagner et de conseiller les intervenants impliqués auprès des élèves : cela a une plus grande portée en termes de prévention et d'intervention ».*  
Une orthophoniste de la région de l'Outaouais

Aussi, alors que des modèles d'interventions reconnus (par exemple le modèle Réponse à l'intervention) sont de plus en plus considérés par le Ministère à titre de pratiques probantes, le calcul des heures de services qui y sont associés est discutable. Lorsque des services professionnels sont affectés à plusieurs élèves en même temps, le temps indiqué doit être divisé par le nombre d'élèves qui obtiennent le service. Par exemple, l'intervention ciblée de 20 minutes d'une orthophoniste auprès de cinq élèves est calculée comme un service de quatre minutes dans le système de codification.

Le modèle de financement et d'organisation des services ne permet pas de prendre en considération l'évolution d'un élève ou la fluctuation de ses besoins et de ses limitations. D'ailleurs, si sa situation s'améliore, on risque de lui retirer son code parce qu'il nécessite moins de services continus, alors que c'est justement la preuve que ce qui est mis en place fonctionne !

*« Le critère du nombre d'heures de services directs à l'élève, qui doivent être données de façon régulière ne tient pas compte des services que les élèves reçoivent de façon sporadique selon leurs besoins qui varient selon leurs situations personnelles (ex. un enfant HDAA qui fait des crises en début d'année, car il a des difficultés à s'intégrer à un nouveau groupe, il aura des services en psychologie et/ou en psychoéducation et/ou avec une TES pendant un certain temps 1 ou 2 mois, parfois quelques heures / semaines, puis selon sa capacité d'adaptation, le temps d'intervention diminuera ou cessera pour le restant de l'année ou encore on cessera d'intervenir pendant un certain temps puis pour une fragilité quelconque on devrait lui redonner du soutien); tout ce temps d'intervention ne peut être pris en compte en ce moment pour la validation puisque ce n'est pas un service régulier). »* Une psychologue de la région de Montréal

Prudence, ces exemples montrent des aberrations du système, mais notre intervention ne doit en aucun cas être considérée comme une remise en question des besoins de services. Si l'organisation et l'attribution des services sont problématiques, il ne fait pas de doute qu'à la base, il n'y en a pas assez. C'est d'ailleurs le manque de financement chronique du réseau scolaire public, les années d'austérité et le fait que les services professionnels sont encore aujourd'hui la marge de manœuvre budgétaire des centres des services scolaires

qui causent la majorité des dysfonctionnements actuels. L'expérience des dernières années démontre d'ailleurs que, sans obligations ni garanties, on risque à tout moment de se retrouver avec des coupures de budgets et de services.

Qui plus est, la décentralisation des budgets vers les écoles exacerbe l'iniquité d'accès aux services. Chaque direction faisant des choix différents, on se retrouve plus que jamais avec des déséquilibres dans l'accès aux ressources. Les petites écoles n'auront jamais les moyens de payer à la fois des ressources en psychologie, en orthophonie, en orientation, en psychoéducation, en orthopédagogie, en animation, en ergothérapie, etc. Sans une organisation centralisée des services professionnels au niveau des centres de services scolaires, nous perdons totalement la vue d'ensemble qui est requise pour offrir des services diversifiés qui répondent à l'ensemble des besoins.

### **Des critères diagnostiques désuets**

La plus récente édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, le DSM-5, est publiée depuis 2013. Sept ans plus tard, et malgré les représentations de divers acteurs, le Ministère utilise encore les critères diagnostics du DSM-IV. La *Politique d'adaptation scolaire* est également complètement désuète : elle date de 1998, alors que François Legault était ministre de l'Éducation. Depuis des années, les gouvernements successifs promettent de la mettre à jour, mais en vain. Le document présentant *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, a pour sa part été publié en 2007. Il mériterait également des ajustements. L'incapacité ministérielle à actualiser le système de référence est un problème sérieux qui entache la légitimité de certaines prises de position.

Les professionnelles et professionnels doivent respecter les normes de leurs ordres professionnels respectifs, y compris être à l'affût des nouvelles connaissances scientifiques et s'y adapter. Être dans l'obligation de se conformer à un modèle désuet engendre de grandes frustrations et de conflits éthiques chez plusieurs de nos membres.

Un des exemples les plus flagrants est sûrement que le ministère de l'Éducation fait toujours référence aux troubles envahissants du développement (code 50) plutôt qu'au trouble du spectre de l'autisme tel que défini par le DSM-5. La notion de sévérité du diagnostic ou des conclusions professionnelles cause également bien des maux de tête aux professionnelles et professionnels. Voici quelques-uns des nombreux commentaires reçus à ce sujet :

*« La plus grande difficulté que nous rencontrons est le manque de cohérence entre ce qui est mis de l'avant par la recherche et par notre ordre professionnel (ex. : documenter les situations de handicap et non la sévérité selon les tests standardisés et rangs centiles, parler des impacts fonctionnels) et par le ministère (émettre une conclusion orthophonique avec une sévérité très précise, faire un*

*suivi de 6 mois alors qu'on peut émettre une conclusion sans ce critère de temps en documentant la persistance d'une autre façon) ». Une orthophoniste de la région de l'Outaouais*

*« Les critères du MEES n'ont pas changé alors que plusieurs "diagnostics" ont évolué avec le temps. De plus la majorité des Dx reçus en TSA ne comprennent pas le degré de sévérité, car les MD n'y adhèrent pas. La sévérité d'un TSA varie dans le temps, loin d'être statique : ainsi le soutien à l'élève varie selon les difficultés rencontrées, des exigences (1<sup>ère</sup> année versus 6<sup>e</sup> année), de l'environnement (petit groupe versus groupe plus nombreux), etc. ». Une orthopédagogue de la région du Bas-St-Laurent*

*« Certains élèves sont en réelle difficulté/souffrance et leur diagnostic n'étant pas suffisamment sévère, il n'est pas possible de leur attribuer un code malgré des besoins très importants. Parfois le libellé utilisé en pédopsychiatrie n'est pas accepté par le Ministère (exemple : le MD a écrit le mot hypothèse à côté du diagnostic et ne prévoit pas revoir l'enfant considérant que l'évaluation est terminée et le MEES le refuse à cause du mot hypothèse). Parfois la pédopsychiatre ne met pas de DX avant la majorité est cela pénalise l'enfant qui a besoin de services dans le moment présent ». Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches*

*« Les critères du code 34 sont tellement restreignants et tellement loin de ce qui est demandé par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec que je passe beaucoup de temps à demander à des orthophonistes du privé de me rédiger des lettres précisant des atteintes langagières. Du temps que l'orthophoniste du privé ne passe pas en temps directs et du temps facturé aux parents! ». Une orthophoniste de la région de la Montérégie*

Deux autres situations très fréquentes ne sont pas prises en considération dans le modèle actuel : le cas des élèves qui ont de grands besoins, mais sans correspondre à un code et le cas des élèves qui présentent une multitude de problématiques, mais pour lesquelles on ne doit choisir qu'un code. Dans les deux cas, les élèves requièrent plus de services que le niveau de financement reçu par le centre de services scolaire pour répondre à leurs besoins. Ces situations mettent le personnel professionnel dans l'embarras, surtout dans un contexte où seules certaines difficultés reçoivent un code. Lors de la rencontre du groupe de discussion, une membre a bien résumé : « on garde le code de Bobby pour donner des services à Bobinette »!

Surtout, ces situations démontrent à quel point le système n'est plus pensé pour soutenir les élèves en fonction de leurs besoins, mais bien pour générer du financement.

*« Ce qui est fréquent et aberrant est de ne pas pouvoir mettre de code pour une élève qui a tout plein de besoins parce qu'il ne rentre pas dans la "catégorie" du MEES. Ex. l'enfant a des problèmes de langage, mais pas de code 34 possible. Il a des problèmes de motricité aussi, mais pas de diagnostic grave. Il fait des crises et présente de la rigidité, mais 53-50 ne sont pas applicables. Il présente des*



*problèmes de comportement, mais pas suffisamment pour 14. Il a tout ça, mais pas de code. Cet exemple est fréquent. »* Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches

*« Une autre situation difficile, c'est lorsque l'élève rencontre les critères de plusieurs codes (cas vécu : un jeune garçon avait une déficience auditive, un trouble du langage et une autre condition que j'oublie, en plus d'un TDA-h). On ne savait pas quel code lui donner : le plus prédominant, le plus récent, le plus ancien, etc. La réponse de notre supérieure à l'époque était : celui qui paye le plus... réponse qui nous avait tous dégoûtés, mais pourtant une préoccupation pour certains administrateurs ».*  Une psychologue de la région de Montréal

## Des pistes de solutions

Les résultats du sondage le démontrent : les professionnelles et professionnels demandent qu'on revoie entièrement le modèle de financement et d'organisation des services pour les élèves HDAA. Si tous s'entendent sur l'importance de l'enjeu, il faut en reconnaître la complexité. Nous sommes entrés dans une période de flottement de deux ans pendant laquelle, il ne devrait pas y avoir d'exercice de vérification des dossiers validés. Deux ans, c'est bien peu de temps pour réaliser une tâche aussi colossale que la révision complète des modèles de financement afin de mieux répondre aux besoins – de plus en plus complexes et diversifiés – des élèves et des équipes-écoles. C'est pourquoi la FPPE recommande que le Ministère entreprenne ce chantier rapidement par la mise sur pied d'un comité de travail dès l'hiver 2021.

### Pour une approche spécifique au scolaire

Même s'il n'y avait pas de questions à ce sujet dans le sondage, plusieurs professionnelles et professionnels ont, par le biais de commentaires, expliqué qu'à leur avis, le modèle de financement et d'organisation des services est trop calqué sur le modèle médical.

*« Le modèle est encore très médical. Il est difficile d'offrir certains services à des enfants ayant des traits sans avoir de diagnostics, à des enfants en attente de diagnostics ou à des enfants dont les parents ne souhaitent pas faire la démarche vers le diagnostic pour le moment ». Une psychoéducatrice de la région de la Capitale-Nationale*

Plusieurs auteurs se questionnent sur les causes et les conséquences d'une certaine médicalisation de la difficulté scolaire. Les professionnelles et professionnels du réseau scolaire se sentent interpellés par la question. La grande particularité de l'intervention en réseau scolaire réside dans le fait d'être dans le milieu de vie de chaque enfant : l'école. À l'école, l'enfant est en classe, mais il vit aussi des interactions dans la cour d'école, à l'heure du lunch, dans les corridors, au service de garde, avec des jeunes de différents âges et des adultes... Jamais une ressource professionnelle en consultation privée n'aura un tel regard, un tel accès.

Cette proximité permet au personnel professionnel du réseau scolaire d'élargir le champ des actions possibles et facilite la collaboration avec le milieu. Elles et ils ont une approche axée sur les besoins de chaque élève et visent une compréhension globale des enjeux. Les professionnelles et professionnels se positionnent dans un rôle de soutien et d'accompagnement loin de la « quête de la guérison », mais plutôt axé vers la réussite éducative. Travailler en réseau scolaire a en effet amené plusieurs professionnelles et professionnels à

développer de nouvelles façons d'appréhender leur profession, avec une vision résolument scolaire.

*« Nous avons érigé un modèle de financement qui met l'accent sur les problèmes, les Dx et les codes, au lieu d'être centré sur les besoins de tous les élèves. Il y a une réflexion en profondeur qui devrait se faire à tous les paliers éducatifs, en collaboration avec les parents et la communauté (entreprises, villes) ». Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches*

*« Je me question également sur la recherche à tout prix de l'obtention d'un diagnostic en milieu scolaire. Les ressources en psychologie sont souvent monopolisées pour des évaluations. Toutefois, elles seraient souvent bien plus efficaces si elles donnaient directement du soutien à l'élève. (...) Combien d'enfants ayant des besoins d'ordre affectifs ou comportementaux ne reçoivent pas de services ? » Un psychoéducateur de la région de la Capitale nationale*

Le modèle de financement a accentué une certaine dérive. Nous sommes en effet pris dans un cercle vicieux : ce qui génère de l'argent, ce sont encore les problèmes, les difficultés, les handicaps. Il y a donc une pression immense pour diagnostiquer. Le parallèle avec le financement à l'acte du modèle médical québécois saute aux yeux.

*« Comme professionnelle nous tentons d'intégrer l'approche par besoin, mais lorsque l'administratif s'en mêle ça change la donne. (...) L'approche par besoin permet d'intervenir en prévention et d'éviter des situations d'handicaps. Il y a deux discours, l'un que l'on réponde au besoin et l'autre où il faut une cote. Pour avoir une cote, les critères ne sont pas toujours accessibles alors les services sont minimales, les interventions ne sont pas préventives et malheureusement la situation de l'enfant se dégrade... ». Une psychoéducatrice de la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine*

Il est donc temps d'envisager la mise en place d'un modèle de financement statutaire qui met l'accent sur les besoins plutôt que sur les problèmes. Un financement statutaire pourrait assurer l'accès à un niveau de services universel minimal pour répondre aux besoins des élèves *au bon moment* plutôt que *d'attendre* l'échec ou la difficulté persistante pour agir. Le financement d'un niveau de service minimal selon les principes de responsabilité populationnelle et en fonction des prévalences est une piste intéressante que nous souhaitons explorer.

En revanche, il ne faut pas perdre les garanties d'accès à des services qu'apportent les encadrements actuels. Trouver un modèle adéquat qui prend en considération les besoins de tous les élèves et les prérogatives de tous les acteurs scolaires est donc un défi de taille. La refonte du mode de financement et d'organisation des services doit en faciliter l'accès, mais doit aussi être basée sur un financement prévisible et protégé.

## La place du personnel professionnel dans le cadre d'un PI : un rôle limité ?

Dans la lettre envoyée aux directions générales le 23 septembre, le sous-ministre expliquait que pour les nouveaux élèves et ceux dont la condition a évolué, une démarche en plan d'intervention (PI) serait suffisante pour que la direction attribue un code temporaire si la condition de l'élève « s'apparente à un code de difficulté ». En réaction, les ordres professionnels de cinq professions (ergothérapeute, conseillère ou conseiller d'orientation, orthophoniste et audiologiste, psychoéducatrice ou psychoéducateur et psychologue) ont salué la position du Ministère dans une lettre interordre publiée le 6 octobre 2020.

Après consultation de ses membres, la FPPE constate pour sa part qu'il y a une grande marge entre la théorie et la pratique dans ce dossier. Mettre l'accent sur le PI et offrir une plus grande flexibilité sont certes des pistes de solutions intéressantes à court terme, mais plusieurs pièges sont à éviter.

D'abord, comme l'indique le sous-ministre dans cette lettre, il est incontournable que le personnel professionnel soit partie prenante de l'ensemble de la démarche. Les ordres professionnels le soulignent aussi : « Ainsi, la présence des professionnels lors du PI permet une évaluation en continu et, en corollaire, de déterminer l'adéquation entre les forces et les défis d'un élève, permettant de réviser les stratégies afin d'offrir les meilleurs services adaptés à sa situation <sup>4</sup> ».

Malheureusement, la réalité sur le terrain, c'est qu'on « oublie » fréquemment d'inviter les professionnelles et professionnels concernés lors d'un PI. Selon les résultats du sondage, il est arrivé à 65,6% des membres de ne pas être invités pour le PI d'un élève à risque ou en difficulté, alors qu'en raison de leur expertise et de la problématique discutée, elles et ils auraient dû y être à leur avis. Cette statistique monte à 72,7% pour les psychologues et les orthophonistes. Ces résultats n'ont rien de surprenant. D'entrée de jeu, l'équipe du PI ne comprend que le personnel enseignant, la direction et le ou les parents. Il est prévu que l'équipe peut s'adjoindre des « personnes-ressources » si elle le juge « nécessaire ».

Soulignons aussi que plusieurs professionnelles et professionnels doutent qu'il soit réaliste, voire même pertinent, que le personnel professionnel participe à l'ensemble des PI. Leur présence n'est pas toujours nécessaire, entre autres dans le cas de certains élèves qui ont uniquement des difficultés d'apprentissage. Quelques professionnelles et professionnels ont souligné que leur direction comprenait suffisamment bien leur rôle pour savoir à quel moment il est pertinent ou non de les inviter pour un PI. D'autres n'ont cependant pas cette chance. Selon les réalités locales, il demeure donc un certain arbitraire quant à la participation et au rôle que doit jouer le personnel professionnel dans le cadre des PI.

---

<sup>4</sup> « Clientèle EHDAA : Allègement des mesures administratives », 6 octobre 2020, consultation en ligne : <https://www.oeg.org/DATA/CMSDOCUMENT/1049.pdf>

*« Il est très difficile d'offrir un service de qualité dans nos écoles lorsque nous y sommes 1 ou 2 jours/semaine. Avec l'augmentation flagrante des troubles du comportement, des troubles neuropsychologiques, troubles praxiques, etc., et la quantité énorme de P.I. à effectuer dans chaque école, il est impossible que nos directions nous invitent à la majorité des P.I. ».* Une psychologue de la région de Chaudière-Appalaches

En fait, 78,5 % des professionnelles et professionnels considèrent que le mode de fonctionnement et la façon d'utiliser le PI sont à revoir afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Dans bien des cas, le PI est malheureusement considéré à titre d'une obligation formelle à remplir, il ne sert qu'à entériner des décisions déjà prises. Il ne fait alors l'objet d'aucun suivi et d'aucune remise en question.

*« La plupart des PI au régulier se font sans les parents, il y a une quantité astronomique de plans à faire alors cela devient davantage un procédé administratif de consignation des mesures qu'une étude approfondie des besoins de l'élève ».* Une psychologue de la région de la Capitale-Nationale

Dans le contexte actuel où le fonctionnement n'est pas optimal et où le personnel professionnel est souvent exclu, il faut faire attention avec l'idée de reléguer aux PI la prise de décision concernant la définition des services requis pour les élèves. Ce n'est pas une solution suffisante. Il s'agit au mieux d'un fonctionnement temporaire pour alléger les équipes-écoles, car ce procédé ne règle en rien les problèmes de fond.

### **Miser sur le travail d'équipe**

Le personnel professionnel ne veut pas attendre les PI pour se concerter. Plusieurs considèrent qu'il faut miser sur le travail en amont, dans le cadre de rencontres en équipe multidisciplinaire et/ou avec des collègues du même corps d'emplois. Une organisation du travail qui favorise les moments de concertation professionnelle permet de mieux mettre à profit l'expertise.

Trop souvent, on restreint le travail du personnel professionnel en général, et des psychologues en particulier, au rôle d'évaluateur. Ce rôle est essentiel et incontournable, mais ces spécialistes ont plus d'une corde à leur arc. Encore aujourd'hui, l'équipe-école, dont les directions, ne semble pas toujours comprendre les spécificités de l'expertise des professionnelles et professionnels de certains corps d'emplois. Il faut dire que la plupart doivent saupoudrer leurs services dans plusieurs écoles, ce qui les rend moins visibles, moins présents. Il s'agit donc de problèmes structurels.

*« Le travail d'équipe multidisciplinaire est primordial pour bien accompagner les élèves avec des besoins particuliers. Toutefois, il n'y a pas de temps alloué pour se concerter. Les enseignants ne sont pas libérés et comme professionnels étant dans plusieurs milieux il est très difficile de se trouver des moments de concertation. De plus, mon travail, comme psychologue scolaire, consiste la majorité du temps à offrir du service-conseil auprès de l'équipe-école et de*

*l'accompagnement aux parents. Mais ces interventions ne sont pas reconnues comme étant du service à l'élève et devraient l'être ».* Psychologue de la région de la Capitale-Nationale

*« La structure actuelle et l'organisation des services éducatifs ne favorisent pas le travail d'équipe (chacun travail en silo) et résulte malheureusement à du clivage au sein de l'équipe, ce qui mine la motivation et abaisse le sentiment d'efficacité personnelle de certains professionnels ».* Une psychologue de la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

Pourtant, les résultats du sondage sont clairs : 98% des membres considèrent que, pour le bien des élèves, il faut reconnaître que le rôle-conseil et d'accompagnement de l'équipe-école est une des parties intégrantes du travail du personnel professionnel. Mais la réalité, c'est que les équipes-écoles n'ont généralement pas les conditions pour se concerter, travailler en équipe, favoriser l'accompagnement. Le personnel professionnel était déjà en surcharge avant la pandémie; la situation actuelle est exacerbée.

*« Pour beaucoup d'enseignants et de directions, ce rôle [de conseil et d'accompagnement] n'est pas priorisé : ceux-ci préfèrent le modèle de « thérapie » en orthophonie, i.e. un élève après l'autre ou des équipes en enfilade ».* Une orthophoniste de la région de la Montérégie

Il y a 97 % des membres qui considèrent qu'une des pistes de solution est de miser davantage sur le travail en équipe multidisciplinaire et en équipe-école. Ce serait la clé pour répondre aux besoins des élèves vulnérables et des élèves HDAA. Elles et ils souhaitent que des approches diversifiées et adaptées à la réalité des milieux scolaires soient davantage préconisées.

La FPPE recommande donc la mise en place d'équipes professionnelles multidisciplinaires au niveau des centres de services scolaires. Ces équipes seraient en mesure de porter un regard clinique, mais ancré dans la réalité scolaire, fortes de la diversité des expertises professionnelles qu'on retrouve en réseau scolaire.

Dans un contexte de décentralisation et de subsidiarité, alors que la grande majorité des professionnelles et professionnels travaillent dans plusieurs écoles, il est essentiel de mettre en place un mécanisme permettant d'avoir une vision globale du travail professionnel, de permettre aux professionnelles et professionnels de prendre part à la détermination des priorités d'action. Le personnel professionnel a besoin d'un espace d'échange avec des collègues de leur profession ou qui vivent des situations similaires dans leurs écoles respectives. C'est ce qui leur permet d'exercer leur jugement professionnel, de conseiller et d'accompagner adéquatement les équipes-écoles. Ce sont aussi les espaces de concertation qui permettent au milieu de développer de nouvelles façons de faire, de mettre en application les connaissances issues de la recherche, d'intervenir avec agilité et créativité, de travailler avec les ressources du milieu et les différents partenaires de la communauté.

Prenons l'exemple de l'ergothérapie : quelques centres de services scolaires bénéficient d'au moins une ressource en ergothérapie depuis des années; plusieurs n'ont ajouté ce service complémentaire que récemment. Dans tous les cas, ils ne reviendraient pas en arrière. Ces milieux conçoivent aujourd'hui l'ergothérapie comme un service essentiel en réseau scolaire, un service qui peut faire toute la différence non seulement dans les classes spécialisées, mais aussi dans les classes régulières pour prévenir des difficultés, faciliter l'apprentissage ou compenser. Pourtant, ce service n'est toujours pas reconnu à titre de service complémentaire au Régime pédagogique par le Ministère et 33 centres de services scolaires ou commissions scolaires, soit près de la moitié, n'offrent toujours pas ces services. Loin de valoriser le développement de nouvelles expertises, le mode de financement actuel et la décentralisation encouragent à faire des choix à courte vue, en fonction de ce que chaque établissement scolaire connaît déjà.

Le défi est particulièrement grand pour les écoles primaires où le morcellement des affectations et la faible disponibilité des locaux sont des difficultés majeures. Cependant, chacun des moments de rencontre en multidisciplinarité rend l'intervention plus pertinente, adaptée et complémentaire. C'est particulièrement important dans un contexte de prévention.

Cette visée n'est pas nouvelle : plusieurs professionnelles et professionnels se souviennent de l'énergie déployée et des formations reçues pour la mise en place du programme des quatre services éducatifs complémentaires au début des années 2000. L'importance d'une « vision globale » et de « services intégrés dans un système cohérent, coordonnés et harmonieux <sup>5</sup> » faisait déjà consensus. Afin que cette fois-ci le virage s'effectue réellement, il faut une volonté politique clairement affirmée et des engagements concrets au niveau des centres de services scolaires et des directions d'établissement.

La mise en place d'équipes professionnelles peut prendre différentes formes, en fonction des réalités locales. Certains centres de services scolaires fonctionnent déjà ainsi et les professionnelles et professionnels qui le vivent considèrent que cette organisation du travail a une plus-value incontournable. Des modèles inspirants existent. Il s'agit donc d'une piste d'action réaliste, conciliable avec le principe de subsidiarité et facile à mettre en place rapidement.

La FPPE souhaite d'ailleurs entreprendre des travaux très prochainement pour mieux comprendre et mettre en lumière des pratiques innovantes et inspirantes déjà implantées. Ce travail nous permettra de faire des recommandations quant à la forme et aux mandats de ces équipes, mais d'emblée, un élément ressort : il faut formaliser ces pratiques et en reconnaître l'importance dans le cadre de politiques ministérielles. Pour y arriver, une avenue intéressante est l'ajout d'un

---

<sup>5</sup> Ministère de l'éducation, *les services éducatifs complémentaires : en bref*, 2002, p. 3.

volet et d'une enveloppe protégée à cet effet à la mesure budgétaire 15001 (seuil de services aux élèves – organismes scolaires).

## Des conditions pour permettre l'intervention

L'importance de la prévention fait consensus. Mais lorsqu'il est question des élèves HDAA, qu'entend-on exactement par la prévention ? Le modèle actuel implique un surinvestissement de temps professionnel dans l'évaluation. Bien que cette étape – qui comprend une diversité des démarches à réaliser par le ou la professionnelle habilitée, dont l'observation en classe – s'avère nécessaire pour comprendre la difficulté vécue par l'élève, il ne s'agit pas à proprement parler d'action préventive. Surtout, les heures que passent les professionnelles et professionnels à compléter des démarches qui ne visent qu'à répondre aux prérogatives administratives du Ministère ne peuvent en aucun cas être calculées à titre de prévention.

*« Le milieu scolaire régulier s'adresse à tous les enfants. La paperasse administrative limite grandement nos interventions préventives même si elle ne touche qu'une partie de nos élèves. Et moins on fait de prévention, plus on doit faire de paperasse. C'est un cercle vicieux improductif ».* Un psychoéducateur de la région de Montréal

*« Au lieu du travail en amont et de faire évoluer ces élèves, vu qu'ils ne sont pas en rupture de fonctionnement ou en grandes difficultés (10h de service), on les laisse à eux-mêmes et nous espérons que cela se passe bien. Il n'y a plus ou peu de prévention dans les écoles ».* Une psychoéducatrice de la région de Montréal

N'est-il pas ironique de constater que, même s'il n'y a jamais eu autant de professionnelles et professionnels au sein du réseau scolaire, plusieurs membres déplorent avoir moins de temps qu'avant pour faire de la prévention et de l'intervention ?

*« En psychologie, l'évaluation Dx prend trop de place dans le mandat du psychologue, au détriment du rôle-conseil et de l'accompagnement, qui pourrait procéder et/ou même succéder à l'évaluation. Bien que l'élève ait un rapport dans DAP non consulté, aussi pertinentes et concrètes que soient les recommandations à mettre en place, elles resteront inutiles sans accompagnement ou suivi post évaluation avec l'enseignant et l'équipe ».* Une psychologue de la région de Montréal

Prenons le cas de la santé mentale : la pandémie met en exergue l'urgence d'agir, car nombreux sont les besoins des élèves qui sont associés à des problèmes de santé mentale. Et ce besoin était là bien avant ce printemps. Pourtant, le système de codification ne favorise pas la prise en compte de ces problèmes, à moins qu'ils impliquent des problèmes de comportement, que l'enfant dérange en classe (pensons à toutes les problématiques où l'élève est sous réactif et mis de côté).



En somme, on requiert l'expertise du personnel professionnel davantage pour les étapes qui mènent à la détermination d'un code – et d'un financement – que pour intervenir par la suite. Le financement ainsi obtenu permet d'ailleurs principalement la pondération et l'accès à des services de soutien, notamment offerts par les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, et non des services professionnels. Loin de nous l'idée de remettre en question la pertinence de ces services qui sont bien sûr indispensables.

En revanche, dans tout ce processus, le personnel professionnel se sent instrumentalisé. Après l'étape de l'évaluation et de la validation, leur expertise n'est que peu sollicitée. Comme si leur rôle s'arrêtait après l'obtention du financement. Il est temps de reconnaître que leur travail n'est pas que d'évaluer pour coder – particulièrement pour les psychologues –; que l'étendue de leur expertise doit être davantage mise à profit; qu'elles et ils doivent avoir le temps et l'autonomie pour réaliser les interventions jugées requises (en amont et en aval). Le personnel professionnel habilité doit pouvoir exercer son jugement professionnel pour déterminer le bien-fondé ou non d'une évaluation, en fonction du contexte et des besoins de l'élève. Il est temps d'avoir une discussion sur le rôle de l'évaluation en milieu scolaire.

## Conclusion

Les résultats du sondage réalisé en septembre-octobre 2020 par la FPPE s'ajoutent et viennent confirmer des hypothèses et analyses approfondies déjà publiées par divers groupes de la société. Pensons entre autres aux travaux de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse sur les services aux élèves HDAA et du Conseil supérieur de l'éducation sur le bien-être à l'école<sup>6</sup>. Il est temps de transformer le modèle de financement et d'organisation des services pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Il est incontournable de reconnaître l'expertise des professionnelles et professionnels scolaires, eux qui sont au quotidien dans les écoles. Évaluer les besoins, les capacités et le fonctionnement d'un enfant dans son contexte scolaire est plus que jamais important et nécessite des compétences variées et complémentaires. Mais on ne doit pas cantonner les professionnelles et professionnels dans ce rôle. Le personnel professionnel doit aussi pouvoir agir en amont, faire des suivis et des interventions auprès des élèves en fonction de leurs besoins, se concerter en équipe multidisciplinaire et avec l'ensemble des intervenantes et intervenants du réseau scolaire, offrir de l'accompagnement et jouer son rôle-conseil.

Il est temps de mettre en place un réel chantier de révision des modèles de financement afin de mieux répondre aux besoins – de plus en plus complexes et diversifiés – des élèves et des enseignantes et enseignants. Nous avons le devoir comme société d'offrir à nos enfants les services dont ils ont besoin, sans discrimination et iniquité.

---

<sup>6</sup> CDPDJ, *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, avril 2018, consultation en ligne : [https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude\\_inclusion\\_EHDAA.pdf](https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf) ; Conseil supérieur de l'éducation, *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, juin 2020, consultation en ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>

## Recommandations

- Considérant l'engagement du Ministère à mettre sur pied un chantier de révision des modèles de financement des services pour les élèves HDAA;
- Considérant la nécessité d'assurer un accès équitable à des services éducatifs, complémentaires et particuliers publics et de qualité à tous les élèves;
- Considérant que l'importance d'agir tôt, d'intervenir au bon moment et d'offrir le soutien adéquat aux élèves, qu'elles et qu'ils aient des codes de difficulté ou non;
- Considérant que le réseau scolaire public peut compter sur l'expertise diversifiée de plus de 5000 professionnelles et professionnels en services directs aux élèves;
- Considérant que l'organisation du travail et les conditions actuelles ne favorisent par le travail d'équipe et la concertation, particulièrement au primaire ;

La FPPE recommande :

1. Que le ministère mette sur pied un comité de travail dès l'hiver 2021 avec les principaux acteurs du réseau scolaire, dont la FPPE, pour revoir l'ensemble du modèle de financement et d'organisation des services aux élèves HDAA.
2. Qu'une des pistes étudiées soit la mise en place d'un modèle de financement statutaire basé entre autres sur les prévalences et qui met l'accent sur les besoins plutôt que les problèmes.
3. Que soit formellement reconnu qu'il revient au personnel professionnel habilité de déterminer du bien-fondé et du bon moment pour réaliser une activité réservée à sa profession, dont certaines évaluations professionnelles, et ce, en fonction du contexte et des besoins de l'élève, dans l'exercice de son jugement professionnel.
4. Que la mise en place d'équipes professionnelles soit une priorité des centres de services scolaires, que l'importance des lieux de concertation en équipe multidisciplinaire et par corps d'emplois soit formellement reconnue dans le cadre de politiques ministérielles et par l'ajout d'un volet à la mesure budgétaire 15001 (seuil de services aux élèves – organismes scolaires).