

Administration, organisation et fonctionnement du Centre de services scolaire de Montréal et de l'école Bedford

RAPPORT D'ENQUÊTE

Juin 2024

CONFIDENTIEL

Coordination et rédaction

Direction des enquêtes
Direction générale des affaires internes

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Mise en garde

Le présent document contient des informations à caractère confidentiel dont la diffusion est limitée aux seules personnes autorisées du Ministère.

La Direction des enquêtes doit être consultée préalablement à toute diffusion, y compris dans le cadre d'une demande en vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*.

Tables des matières

LISTE DES FIGURES.....	III
LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	IV
SOMMAIRE EXÉCUTIF	1
1. MISE EN CONTEXTE	2
2. MANDATS, MÉTHODOLOGIE ET PORTÉE	5
2.1.MISE EN GARDE.....	5
3. CADRE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE	7
3.1.FONDEMENT LÉGAL DE L'ENQUÊTE	7
3.2.DROITS DE L'ÉLÈVE.....	7
3.3.LES DROITS FONDAMENTAUX	10
4. CHRONOLOGIE DES ÉVÈNEMENTS	11
4.1.ANNÉE SCOLAIRE 2016-2017	11
4.2.ANNÉE SCOLAIRE 2017-2018	11
4.3.ANNÉE SCOLAIRE 2018-2019	12
4.4.ANNÉE SCOLAIRE 2019-2020	13
4.5.ANNÉE SCOLAIRE 2020-2021	14
4.6.ANNÉE SCOLAIRE 2021-2022	14
4.7.ANNÉE SCOLAIRE 2022-2023	16
4.8.ANNÉE SCOLAIRE 2023-2024	16
5. AXES D'ANALYSE	17
5.1.QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS.....	17
5.1.1.Enseignement.....	17
5.1.2.Utilisation de la langue française.....	30
5.1.3.Services complémentaires.....	34
5.1.4.Plan d'intervention	38
5.2.MILIEU D'APPRENTISSAGE SAIN ET SÉCURITAIRE À L'ABRI DE TOUTE FORME D'INTIMIDATION ET DE VIOLENCE	40
5.2.1.Gestion de classe.....	42
5.2.2.Activités scolaires	44
5.2.3.Violence psychologique et rapport à l'honneur.....	45
5.2.4.Vie syndicale.....	47
5.2.5.Influence communautaire	55
5.2.6.Dépôt des plaintes.....	56
5.3.ADMINISTRATION, ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DU CSSDM ET DE L'ÉCOLE BEDFORD	60
5.3.1.Processus administratifs.....	60
5.3.2.Solutions proposées.....	67
5.3.3.Impact de la diffusion des reportages.....	72
6. CONSTATS ET RECOMMANDATIONS.....	74
6.1.CONSTAT 1 : ABSENCE DE MÉCANISME EFFICACE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE DES ENSEIGNANTS EN COURS D'EMPLOI	74
6.2.CONSTAT 2 : GLOBALEMENT, LE NIVEAU DE COMPÉTENCE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE BEDFORD EST INQUIÉTANT	78
6.3.CONSTAT 3 : LE CLIMAT DE L'ÉCOLE BEDFORD NE S'EST PAS AMÉLIORÉ MALGRÉ TOUTES LES ACTIONS ENTREPRISES PAR LE CSSDM	79

CONFIDENTIEL

6.4. CONSTAT 4 : LE CSSDM A PERDU DE VUE LA SITUATION DE L'ÉCOLE BEDFORD EN COURS DE ROUTE	80
6.5. CONSTAT 5 : LE CSSDM DISPOSE D'UNE FAIBLE CAPACITÉ À EFFECTUER DES SUIVIS	82
6.6. CONSTAT 6 : LES DIRECTIONS PEINENT À IMPOSER DES FORMATIONS AUX MEMBRES DU PERSONNEL	83
6.7. CONSTAT 7 : CERTAINS ENSEIGNANTS CHERCHENT À SE DÉROBER DES MESURES DE SURVEILLANCE	84
7. CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIE	87

Liste des figures

FIGURE 1 : EXTRAIT DE LA FORMATION « FLEXIBILITÉ, MESURES D'ADAPTATION ET DE MODIFICATION POUR LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ».....	26
FIGURE 2 : EXTRAIT DE LA FORMATION « FLEXIBILITÉ, MESURES D'ADAPTATION ET DE MODIFICATION POUR LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ».....	26
FIGURE 3 : EXTRAIT DE LA LETTRE « POLITIQUE CULTURELLE ET LINGUISTIQUE AU SEIN DE L'ÉCOLE BEDFORD »	31
FIGURE 4 : EXTRAIT DU COMMUNIQUÉ « CLIMAT ÉCOLE »	32
FIGURE 5 : EXTRAIT D'UN COURRIEL DE M. BÉCHARD.....	65
FIGURE 6 : EXTRAIT DU RAPPORT DU PSYCHOLOGUE INDUSTRIEL.....	69

Liste des sigles, acronymes et abréviations

AMDES	Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
CA	Conseil d'administration
CE	Conseil d'établissement
CPEPE	Comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école
CSS	Centre de services scolaire
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
DGAI	Direction générale des affaires internes
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
IPE	Insertion professionnelle des enseignants
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PNÉ	Protecteur national de l'élève
RAI	Réponse à l'intervention
SAE	Situations d'apprentissage et d'évaluation
SRH	Service des ressources humaines
TDA	Trouble déficitaire de l'attention
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

Sommaire exécutif

Le présent rapport fait état des résultats d'une enquête administrative réalisée par la Direction des enquêtes de la Direction générale des affaires internes (DGAI) du ministère de l'Éducation (MEQ) concernant l'administration, l'organisation et le fonctionnement du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et de l'école Bedford.

Cette enquête découle des différentes informations portées à l'attention du ministre de l'Éducation concernant la qualité des services éducatifs dispensés à l'école Bedford et le maintien d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. Plusieurs informations ont également été portées à l'attention du public dans le cadre d'une série de reportages radiophoniques diffusés sur les ondes du 98.5 FM ayant pour sujet le climat de l'école Bedford.

Les travaux d'enquête se sont déroulés du 16 novembre 2023 au 19 avril 2024. Plus de 70 personnes ont été rencontrées en cours d'enquête et une preuve documentaire considérable a été analysée.

Les travaux réalisés dans le cadre de cette enquête ont permis de contextualiser les allégations diffusées à la radio et d'établir un portrait de la situation à l'école Bedford sur les sept à huit dernières années. Plusieurs constats et recommandations sont présentés au terme du présent rapport.

Les travaux ont notamment permis de constater que :

- Il y a absence de mécanisme efficace d'évaluation de la compétence des enseignants en cours d'emploi;
- Globalement, le niveau de compétence des enseignants de l'école Bedford est inquiétant;
- Le climat de l'école Bedford ne s'est pas amélioré malgré toutes les actions entreprises par le CSSDM;
- Le CSSDM a perdu de vue la situation de l'école Bedford en cours de route;
- Le CSSDM dispose d'une faible capacité à effectuer des suivis;
- Les directions peinent à imposer des formations aux membres du personnel;
- Certains enseignants cherchent à se dérober des mesures de surveillance.

À la lumière de ces constatations, plusieurs recommandations ont été émises afin que la qualité des services éducatifs à l'école Bedford soit rehaussée et que cette école retrouve son équilibre pour offrir aux élèves un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence.

1. Mise en contexte

1. Le CSSDM est le plus gros centre de services scolaire de la province avec plus de 110 000 élèves répartis dans 186 établissements scolaires, dont 121 écoles primaires régulières¹. De plus, le CSSDM offre des services à plus de 5 500 élèves au secteur de l'accueil, soit des élèves nouvellement arrivés au pays.
2. L'école Bedford, située dans le quartier multiculturel de Côte-des-Neiges à Montréal, est l'un des établissements primaires réguliers du CSSDM. Les élèves qui fréquentent l'école Bedford sont majoritairement des élèves allophones. Selon les informations reçues, moins de 20 % des élèves de l'école Bedford parleraient français à la maison. L'école est composée de 6 groupes de niveau préscolaire et de 16 groupes primaires. En raison de l'indice de défavorisation de l'école, notée 10 sur 10, les groupes sont généralement composés d'environ 17 ou 18 élèves.
3. Le 23 mai 2023, la journaliste Valérie Lebeuf présente un premier reportage sur les ondes du 98.5 FM² concernant l'école primaire Bedford située sur le territoire du CSSDM. Dans ce reportage, M^{me} Lebeuf fait état de plusieurs allégations concernant un climat toxique qui régnerait à l'école Bedford depuis plusieurs années. Les témoignages recueillis par la journaliste rapportent plusieurs éléments préoccupants concernant la qualité des services éducatifs dispensés à cette école et la sécurité des élèves. Les huit personnes ayant dénoncé la situation à M^{me} Lebeuf craindraient de témoigner ouvertement et ont préféré garder l'anonymat. Cinq autres reportages ont été diffusés par la suite sur les ondes du 98.5 FM³ et quelques articles et entrevues ont été publiés dans les médias⁴ et sur les réseaux sociaux. Au total, M^{me} Lebeuf aurait recueilli le témoignage de 18 personnes ayant eu un lien avec l'école Bedford.

¹ Information récupérée, en avril 2024, à l'adresse suivante : <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/a-propos/cssdm-coup-oeil/>.

² Lebeuf, Valérie. (2023, 23 mai). Enquête : climat toxique dans une école primaire « Ce qu'elles racontent est troublant », *Le Québec maintenant 98.5 FM*. [En ligne] <https://www.985fm.ca/audio/559671/ce-qu-elles-racontent-est-troublant-valerie-lebeuf>.

³ Lebeuf, Valérie. (2023, 24 mai). Climat toxique à l'école Bedford « Une bombe à retardement » - Marwah Rizqy, *Le Québec maintenant 98.5 FM*. [En ligne] <https://www.985fm.ca/audio/559958/une-bombe-a-retardement-marwah-rizqy>; Lebeuf, Valérie. (2023, 31 mai). « On parle encore du climat toxique à l'école primaire Bedford », *Le Québec maintenant 98.5 FM*. [En ligne] <https://www.985fm.ca/audio/561349/on-parle-encore-du-climat-toxique-a-l-ecole-primaire-bedford>; Lebeuf, Valérie. (2023, 7 juin). École Bedford « Quand les problèmes d'apprentissage sont perçus comme de la paresse », *Le Québec maintenant 98.5 FM*, [En ligne] <https://www.985fm.ca/audio/562700/quand-les-problemes-d-apprentissage-sont-percus-comme-de-la-paresse>; Lebeuf, Valérie. (2023, 14 juin). Le climat toxique à l'école Bedford « Le refus de l'autorité féminine par des hommes ». *Le Québec maintenant 98.5 FM*, [En ligne] <https://www.985fm.ca/audio/564096/le-refus-de-l-autorite-feminine-par-des-hommes>; Lebeuf, Valérie. (2023, 15 juin). Climat toxique à l'École Bedford « Il y a des constats très graves et troublants » - Marwah Rizqy. *Le Québec maintenant 98.5 FM*, [En ligne] <https://www.985fm.ca/audio/564350/il-y-a-des-constats-tres-graves-et-troublants-marwah-rizqy>.

⁴ Notamment : Gaurrand-Paradot, Mateo. (2023, 31 mai). Climat toxique dans une école de Côte-des-Neiges: une enquête réclamée. *Le Journal Metro*, [En ligne] [https://omny.fm/shows/l-haut-sur-la-colline-antoine-robitaille/marwah-rizqy-enjoint-bernard-drainville-s-int-ress](https://journalmetro.com/local/cote-des-neiges-notre-dame-de-grace/3089035/climat-toxique-dans-une-ecole-de-cote-des-neiges-une-enquete-reclamee/#:~:text=%C3%80%20l%27%C3%A9cole%20Bedford%20de,les%20orthop%C3%A9dagogues%20et%20%C3%A9ducateurs%20sp%C3%A9cialis%C3%A9s; Robitaille, Antoine. (2023, 1er juin). Marwah Rizqy enjoint Bernard Drainville à s'intéresser au climat toxique à l'école Bedford. <i>Clip Antoine Robitaille</i>, [En ligne] <a href=).

CONFIDENTIEL

4. Dans les reportages radiophoniques présentés sur les ondes du 98.5 FM, plusieurs allégations ont été soulevées en ce qui a trait à la qualité des services éducatifs. Il a notamment été question de graves lacunes au niveau pédagogique chez plusieurs enseignants, de suivis pédagogiques qui n'ont pas été dispensés à des élèves dans le besoin et d'enseignants qui ne laissent pas entrer les services professionnels dans la classe. Il a également été question de vieux programmes d'enseignement de l'Afrique du Nord des années 70-80 qui serviraient à l'enseignement à l'école Bedford et du non-respect du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Certains enseignants nieraient les difficultés d'apprentissage des élèves en qualifiant plutôt le tout de paresse ou de caprice.
5. Plusieurs autres allégations faisant craindre pour la sécurité psychologique des enfants ont également été rapportées. Il est notamment question d'enseignants qui crient sur les élèves, de coups de règle sur les bureaux, de punitions humiliantes ou d'un traitement différencié selon le sexe de l'élève. On rapporte aussi que certaines classes sont plongées dans le noir, que les portes sont fermées, verrouillées et que les stores sont baissés.
6. La journaliste fait également mention d'un rapport d'une firme de psychologues industriels qui aurait été commandé par le CSSDM en 2021 afin de faire la lumière sur la situation à l'école Bedford. Ce rapport est décrit comme étant accablant. On y présenterait plusieurs recommandations dont la mise en œuvre s'échelonne sur cinq ans. Le rapport décrirait des tensions interculturelles importantes, la présence de clans dont, notamment un clan dominant composé d'un noyau dur qui tenterait de contrôler l'école.
7. Le CSSDM a réagi aux allégations présentées dans les reportages radiophoniques et s'est dit surpris de la lecture que la journaliste fait de l'école Bedford. Selon le CSSDM, il y aurait effectivement eu des enjeux par le passé et une enquête de climat aurait été réalisée pour améliorer la situation. Toujours selon le CSSDM, à la suite du rapport préparé par une firme externe en 2021 qui présentait un portrait juste et impartial du contexte, un plan d'action a été mis en œuvre et les recommandations sont suivies. Selon le CSSDM, les choses se déroulent beaucoup mieux à l'école Bedford.
8. En considération de toutes les informations reçues, la DGAI du MEQ a été mandatée par le ministre afin d'effectuer une vérification sur l'application des articles de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP)⁵ relativement à la qualité des services éducatifs et au maintien d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. Le 8 septembre 2023, le CSSDM a été avisé du mandat de vérification et le 15 septembre 2023, il a été sollicité afin de transmettre de la documentation. Cette vérification permet de compléter et de contextualiser les allégations diffusées sur les ondes radiophoniques en mettant en évidence le niveau de détresse élevé de certains membres du personnel. Des lettres de plaintes écrites par des membres du personnel et contemporaines aux reportages, ainsi que d'autre documentation, permettent de saisir qu'au-delà du caractère anecdotique de certains événements rapportés publiquement, des lacunes importantes sur le plan des services éducatifs sont vraisemblablement existantes. Il y a également des raisons de croire que le climat de l'école ne permet pas le maintien d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. La documentation laisse

⁵ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3.

CONFIDENTIEL

croire à une prise en charge de la situation, par le CSSDM et la direction de l'école Bedford, qui tend à s'épuiser.

9. Sur la base de ces nouvelles informations, le 16 novembre 2023, le ministre de l'Éducation mandate la DGAI afin d'enquêter sur l'administration, l'organisation et le fonctionnement du CSSDM et de l'école Bedford, particulièrement en ce qui a trait à la qualité des services éducatifs dispensés et au maintien d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence.
10. Dans le cadre de cette enquête, plusieurs témoignages ont été recueillis et une preuve documentaire importante a été analysée. En tout, plus de 70 personnes ont été rencontrées, totalisant plus d'une centaine d'heures d'entretien.
11. Le présent rapport présente notamment la méthodologie utilisée au cours du processus d'enquête et le cadre légal sur lequel repose celui-ci. Il présente également une chronologie des événements et une analyse détaillée de la preuve testimoniale et documentaire reçue en ce qui a trait à la qualité des services éducatifs dispensés à l'école Bedford et au maintien d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. La dernière section présente les constats et les recommandations découlant de l'enquête.

2. Mandats, méthodologie et portée

12. Le 5 septembre 2023, conformément aux articles 478 et suivants de la LIP, la DGAI du MEQ a reçu l'autorisation de débiter un mandat de vérification relativement à l'administration, l'organisation et le fonctionnement du CSSDM et de l'école Bedford.
13. Dès lors, les vérificateurs ont sollicité la CSSDM afin d'obtenir plusieurs informations et documents. Cette opération a permis de constater plusieurs éléments préoccupants concernant la qualité des services éducatifs dispensés à l'école Bedford et la sécurité physique et psychologique des élèves qui s'y trouvent.
14. À la lumière des éléments recueillis se rapportant à la prépondérance de risques pour les élèves et aux enjeux relatifs aux lacunes identifiées lors de cette vérification, le 16 novembre 2023, le ministre a mandaté la DGAI, conformément à l'article 478.3 de la LIP, afin de réaliser une enquête sur l'administration, l'organisation et le fonctionnement du CSSDM et de l'école Bedford, particulièrement en ce qui a trait à la qualité des services éducatifs dispensés et au maintien d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence.
15. Pour mener à terme ce mandat d'enquête, plusieurs phases ont été réalisées. Les enquêteurs ont d'abord consolidé l'information déjà recueillie au cours de la vérification et les informations disponibles au sein du MEQ. Les informations disponibles publiquement ont également été recensées. Les enquêteurs ont ensuite procédé à la collecte d'informations auprès des acteurs externes impliqués, notamment auprès du CSSDM et du personnel de l'école Bedford. Des informations de diverses sources ont été recueillies, analysées et documentées et plusieurs témoignages ont été entendus.
16. Au total, 73 personnes ont été rencontrées, ce qui correspond à plus de 102 heures d'entrevue. Les enquêteurs se sont déplacés à l'école Bedford à quelques reprises et ont assisté à la réunion du conseil d'établissement de l'école du 27 février 2024. Les travaux d'enquête se sont échelonnés entre novembre 2023 et avril 2024.
17. L'ensemble de la preuve testimoniale et documentaire a été analysé afin de tracer un portrait factuel de la situation sur les sept à huit dernières années. Cette analyse a fait ressortir plusieurs constats et recommandations qui seront présentés aux autorités du MEQ au moyen du présent rapport.

2.1. Mise en garde

18. La situation décrite dans les médias semble opposer un camp de personnes d'origine maghrébine, qualifié de « clan dominant » ou de « clan majoritaire », contre un clan composé d'individus d'origines diverses qualifié de « clan minoritaire ». Il importe de souligner que bien que le clan majoritaire soit surtout composé de personnes d'origine maghrébine, des personnes d'autres origines y sont aussi associées. Également, le clan minoritaire est lui aussi composé en partie d'individus d'origine maghrébine, incluant certaines des plus fortes oppositions au clan majoritaire. Il serait fautif de conclure qu'un individu d'origine maghrébine, enseignant à l'école Bedford, soit nécessairement associé au clan dominant.

CONFIDENTIEL

19. Il importe également de mentionner que tous les enseignants ne partagent pas exactement les mêmes techniques de travail, même ceux du clan dominant. En ce sens, les problématiques soulevées dans le cadre de ce présent rapport touchent de manière générale quelques enseignants à la fois, mais rarement l'ensemble du corps enseignant en même temps. Dans le même sens, il y a peu d'enseignants qui présentent en même temps toutes les lacunes qui seront exposées dans les pages suivantes, ce qui est de nature à complexifier les interventions du CSSDM.

20. En somme, bien qu'il y ait effectivement présence de clans à l'école Bedford composés d'individus de différentes origines, les enquêteurs ont surtout observé une opposition entre des idéologies. Les clans présentent des visions et des conceptions différentes de l'éducation, de la pédagogie et des relations avec les élèves. Ils présentent également des conceptions différentes de la démocratie, des relations avec la direction et du rôle de l'enseignant dans une école. Bien que le volet culturel puisse expliquer certaines de ces divergences d'opinions, puisque les clans ne sont pas divisés en fonction de la culture des individus qui les composent, les enquêteurs les ont davantage considérés comme des clans en opposition d'idéologies et de visions.

3. Cadre légal et réglementaire

3.1. Fondement légal de l'enquête

21. La présente enquête a été initiée en vertu des dispositions de l'article 478.3 de la LIP qui prévoit que :

« Le ministre peut désigner une personne pour enquêter sur quelque matière se rapportant à la qualité des services éducatifs ainsi qu'à l'administration, à l'organisation et au fonctionnement d'un centre de services scolaire, d'un de ses établissements d'enseignement ou du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Le ministre peut également désigner une personne pour enquêter sur tout comportement pouvant raisonnablement faire craindre pour la sécurité physique ou psychologique des élèves.

La personne désignée par le ministre est investie, pour les fins d'une enquête, de l'immunité et des pouvoirs d'un commissaire nommé en vertu de la Loi sur les commissions d'enquête (chapitre C-37), sauf du pouvoir d'imposer l'emprisonnement. »

3.2. Droits de l'élève

22. Au Québec, en matière d'éducation publique, il existe plusieurs textes législatifs et réglementaires qui régissent le fonctionnement du réseau scolaire et qui traitent, notamment des divers droits et obligations des acteurs du milieu. La LIP et le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Régime pédagogique)*⁶ en sont de parfaits exemples.
23. En vertu des dispositions de la LIP⁷, toute personne (d'âge scolaire) a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus dans cette Loi et dans le *Régime pédagogique*. Elle a aussi droit aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers prévus dans ces textes.
24. Les articles 1 à 8 du *Régime pédagogique* précisent la nature et les objectifs des services éducatifs offerts aux élèves qui comprennent des **services d'éducation préscolaire, des services d'enseignement primaire et secondaire, des services complémentaires et des services particuliers**⁸.

⁶ *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, RLRQ, c. I-13.3, r. 8.

⁷ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, art. 1.

⁸ *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, art.1.

CONFIDENTIEL

25. Les **services d'éducation préscolaire** « ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel et de lui permettre de s'intégrer graduellement dans la société⁹ ».
26. Les **services d'enseignement primaire** « ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire¹⁰ ».
27. Pour leur part, les **services complémentaires** « ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages »¹¹. Les articles 4 et 5 du *Régime pédagogique* apportent certaines précisions quant à ces services :

« 4. Les services complémentaires devant faire l'objet d'un programme en vertu du premier alinéa de l'article 224 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) sont des services :

1° de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;

2° de vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et communautaires, ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école;

3° d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre;

4° de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être; »

[...]

« 5. Doivent faire partie des services complémentaires visés à l'article 4 des services :

1° de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;

2° d'éducation aux droits et aux responsabilités;

⁹ *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, art.2 (al.1).*

¹⁰ *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, art.2 (al.2).*

¹¹ *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, art.3.*

CONFIDENTIEL

- 3° d'animation, sur les plans sportif, culturel et social;
- 4° de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- 5° d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- 6° de psychologie;
- 7° de psychoéducation;
- 8° d'éducation spécialisée;
- 9° d'orthopédagogie;
- 10° d'orthophonie;
- 11° de santé et de services sociaux;
- 12° d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. »

28. Les **services particuliers**, quant à eux, « ont pour but de procurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française [...]»¹².

29. L'article 7 du Régime pédagogique prévoit que :

« Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire. »

Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français. »

30. En résumé, outre le droit de recevoir des services d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, les élèves de l'école Bedford ont également droit de recevoir des services complémentaires et particuliers (lorsqu'applicable). Parmi ceux-ci, les élèves ont notamment le droit de recevoir des services de soutien qui leur permettront d'obtenir des conditions propices d'apprentissage.

¹² Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, art.6.

3.3. Les droits fondamentaux

31. La *Charte des droits et libertés de la personne* affirme solennellement les libertés et droits fondamentaux de la personne afin que ceux-ci soient garantis par la volonté collective et mieux protégés contre toute violation. Depuis 1975, l'égalité entre les femmes et les hommes est consacrée dans la Charte. L'article 10 prévoit que :

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit. »

32. Ainsi, tout membre du personnel ou tout élève de l'école Bedford, qu'il soit homme ou femme ou autre, a droit d'être traité de façon égalitaire, sans distinction basée sur le sexe.

4. Chronologie des événements

33. Afin d'avoir une bonne compréhension de la situation actuelle de l'école Bedford, les enquêteurs ont dû analyser son évolution au cours des dernières années. La preuve documentaire et testimoniale recueillie a permis d'établir une chronologie des événements sur une période de sept à huit années. Cette section présente le résumé des principaux éléments d'information permettant une meilleure compréhension de l'évolution de la situation à l'école Bedford.

4.1. Année scolaire 2016-2017

34. Mars 2017 : Arrivée d'une nouvelle directrice d'école, M^{me} Lyne Robichaud. Plusieurs constats lui sont faits, notamment sur l'enseignement au deuxième cycle qui est plus traditionnel que pour les autres niveaux, l'utilisation des cahiers d'exercices y est davantage privilégiée. Au préscolaire, premier cycle et troisième cycle, les enseignants font de l'enseignement différencié, de la lecture interactive et certains travaillent selon la pédagogie par projets.
35. La direction met en place des rencontres de cycle pour les enseignants et met sur pied un comité multidisciplinaire pour l'intervention auprès des élèves à risques.

4.2. Année scolaire 2017-2018

36. Début d'année scolaire : Arrivée d'un nouveau directeur adjoint à l'école, M. Yann Auclair [REDACTED].
[REDACTED], [REDACTED] [REDACTED].
37. Décembre 2017 : Des problématiques au niveau des relations entre les enseignants font graduellement leur apparition. Une certaine scission entre les anciens enseignants et les nouveaux est observée, mais également entre les enseignants [REDACTED] et les enseignants [REDACTED].
38. On porte à l'attention de la direction que certaines matières, comprenant les sciences, ne seraient pas enseignées au deuxième cycle, ou très peu enseignées. En conséquence, dans le but d'arrimer l'enseignement entre les différents cycles, la direction met en place une rencontre du personnel lors d'une journée pédagogique avec le soutien d'une conseillère pédagogique.
39. Les rencontres de cycle, similaires aux pratiques des autres écoles, sont remises en question par un enseignant qui mentionne que tous les enseignants ont un baccalauréat et qu'ils savent ce qu'ils doivent faire. L'autonomie professionnelle des enseignants est invoquée.
40. Au premier cycle, environ la moitié des enseignants utilise désormais un enseignement plus traditionnel avec une utilisation des cahiers d'exercices.

CONFIDENTIEL

41. Le CSSDM propose à la direction de mettre en place un comité IPE (insertion professionnelle des enseignants), pour les nouveaux enseignants. Le CSSDM propose également à la direction de poursuivre les dîners communautaires avec l'équipe école et l'organisation de 5 à 7.
42. Le comité IPE est créé avec le soutien d'un conseiller en interculturelisme.
43. Une page Facebook est créée par le Centre communautaire Darlington où certaines personnes dénigrent l'enseignement à l'école Bedford. [REDACTED]
[REDACTED] et les services de secours sont appelés. Une rencontre entre le représentant du centre communautaire, la directrice d'unité, le conseiller en interculturelisme et la direction d'école est organisée.
44. Avec le soutien du CSSDM, la direction d'école rencontre les membres du conseil d'administration du centre communautaire Darlington pour offrir de la formation sur l'enseignement au Québec. Le projet voit le jour.
45. Fin de l'année scolaire : Huit enseignants quittent l'école.

4.3. Année scolaire 2018-2019

46. Début de l'année scolaire : Une nouvelle directrice adjointe, M^{me} Édith Des Roches arrive à l'école en remplacement de M. Auclair, ainsi que huit nouveaux enseignants dont [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED].
47. Trois chantiers de construction sont en cours en même temps dans l'école afin de procéder à l'agrandissement du bâtiment. En raison d'une problématique au niveau de la coordination des chantiers de construction, la direction d'école doit intervenir pour éviter les conflits avec les entrepreneurs et entre les membres du personnel sur les impacts des travaux. Le CSSDM envoie du soutien à la direction d'école, un chargé de projets est employé pour coordonner les trois chantiers et une autre personne est chargée d'offrir un soutien administratif à la direction d'école.
48. [REDACTED] du comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école (CPEPE).
49. 9 mai 2019 : La question de l'utilisation de la langue française dans les lieux communs par les membres du personnel est abordée de front en rencontre du personnel par la directrice de l'école. La rencontre dégénère. Plusieurs membres du personnel sont accusés de racisme. La direction nomme à ce moment qu'il y a un conflit de culture à l'école.
50. 12 mai 2019 : Une plainte anonyme est déposée par le système ALIAS [REDACTED] [REDACTED] à la suite de la rencontre du personnel du 9 mai 2019.

CONFIDENTIEL

51. 16 mai 2019 : [REDACTED] enseignants signent une pétition en faveur de l'utilisation de leur langue d'origine pour les discussions privées dans les lieux publics de l'école. Le français serait la langue de communication dans les cas où une personne ne comprenant pas la langue serait concernée par la discussion. [REDACTED] enseignants sont toujours en poste à l'école Bedford au 2 avril 2024.
52. 24 mai 2019 : La direction communique aux employés que selon le CSSDM, au niveau légal, il n'existe pas de moyen d'empêcher l'utilisation d'une autre langue que le français lors des périodes de repos. Elle fait valoir que de parler français lors des salutations et pour inclure à la discussion une personne qui arrive dans une pièce est une question de respect. La direction n'aborde toutefois pas l'existence de la pétition du 16 mai 2019.
53. Au cours de l'année scolaire, plusieurs événements problématiques sont rapportés à la direction de l'école. Plusieurs enseignants se plaignent du climat de travail à l'école.
54. [REDACTED] reçoivent une clarification des attentes au courant de l'année en relation avec divers événements.
55. La direction d'école demande au CSSDM la tenue d'une enquête sur le climat de travail de l'école. Le CSSDM propose une autre approche avec le soutien du conseiller en interculturelisme M. Réginald Fleury et de M^{me} Élisabeth Sancartier-Laliberté, conseillère en gestion du personnel et spécialiste climat de travail.

4.4. Année scolaire 2019-2020

56. 13 septembre 2019 : Présentation de M. Réginald Fleury du CSSDM sur le sujet des relations interculturelles. Lors de la rencontre, des membres du personnel [REDACTED] sont accusés de ne pas saluer leurs collègues. Dans les semaines suivantes, une « course aux bonjours » est observée dans l'école. Pendant cette période, les membres du personnel se saluent exagérément.
57. 2 octobre 2019 : une formation sur la surveillance est donnée aux membres du personnel par une conseillère pédagogique du CSSDM. Lors de cette formation, le manque d'intérêt de la part des participants est visible dans leurs comportements (arrivée en retard, lecture d'un journal, intervention inappropriée, etc.)
58. 13 novembre 2019 : Un avertissement écrit est remis [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] pour deux raisons. Il lui est reproché d'avoir tenu des propos inappropriés par rapport à la direction de son école actuelle, ainsi que par rapport à la direction de l'école où il travaillait anciennement. On lui reproche également son comportement irrespectueux et inacceptable lors de la formation du 2 octobre 2019.
59. Novembre 2019 : Un plan d'action est mis en place avec les directions en poste et certaines ressources du CSSDM dans le but de soutenir le milieu.

¹³ Pour lui demander d'être respectueux envers ses collègues féminines et de ne pas crier sur les élèves.

¹⁴ Pour avoir tenu des propos non professionnels envers une ressource complémentaire devant les élèves.

¹⁵ Pour s'être adonné à un rite religieux devant les élèves.

CONFIDENTIEL

60. Février 2020 : Des gestes de violence verbale (cris sur les élèves) sont rapportés à la direction concernant [REDACTED]. Il aurait également donné des coups de pied qualifiés de violents sur des souliers qui traînaient sur le sol.
61. Mars 2020 : Un geste de violence a été rapporté à la direction [REDACTED]. [REDACTED] aurait fermé sa porte de classe d'un geste brutal alors qu'une de ses élèves avait les doigts sur le cadrage de la porte. [REDACTED] serait intervenue juste à temps pour retirer les doigts de l'élève.
62. 13 mars 2020 : Fermeture des écoles en raison de l'état d'urgence sanitaire occasionné par la COVID-19.
63. Mai 2020 : La direction d'école communique avec le CSSDM dans le but de prévoir des rencontres de clarifications des attentes avec certains enseignants¹⁶. Le CSSDM mentionne à la direction que les processus de rencontres disciplinaires ont été suspendus jusqu'à la réouverture officielle des écoles. Les rencontres n'auraient finalement pas eu lieu.
64. Juin 2020 : Départ à la retraite de la directrice d'école, M^{me} Lyne Robichaud.

4.5. Année scolaire 2020-2021

65. 1^{er} juillet 2020 : M. Patrick Bécharde devient directeur de l'école Bedford.
66. 17 mars 2021 : Les travaux du psychologue industriel sont lancés officiellement lors d'une rencontre du personnel. Cinquante-huit membres du personnel sont rencontrés individuellement par le psychologue ou par son collègue entre le 18 mars et le 1^{er} avril 2021.
67. 17 mars 2021 : Lors de la rencontre du personnel, le départ de M^{me} Édith Desroches est annoncé au personnel. Elle sera remplacée jusqu'à la fin de l'année par M^{me} Sophie Painchaud.
68. 15 avril 2021 : Le rapport du psychologue industriel est remis au Service de la gestion des personnes et du développement des compétences.
69. 11 juin 2021 : Le plan d'action suivant le rapport du psychologue industriel est disponible en version finale.

4.6. Année scolaire 2021-2022

70. Début d'année scolaire : M^{me} Céline Benoît devient directrice adjointe de l'école Bedford.

CONFIDENTIEL

71. 16 décembre 2021 : Un avertissement écrit est remis [REDACTED] concernant son attitude lors de deux séances de formation obligatoires ainsi que pour son attitude par rapport aux activités proposées par le Comité Mieux-vivre ensemble.
72. 23 mars 2022 : Le départ de M. Patrick Béchard est annoncé aux membres du personnel de l'école. [REDACTED]
[REDACTED] La réunion se déroule difficilement.
73. 28 mars 2022 : M. Patrick Béchard et M^{me} Fatiha Djebbar échangent leurs postes de direction à [REDACTED]. Ce dernier devient directeur de l'école Alice-Parizeau et M^{me} Djebbar devient directrice de l'école Bedford. Le changement de poste s'effectue avec l'accord de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), sans suivre le processus de dotation des postes de cadre du CSSDM.
74. 31 mars 2022 : [REDACTED]
75. 7 avril 2022 : Lors d'une rencontre du personnel, M^{me} Fatiha Djebbar annonce vouloir repartir de zéro. Le plan d'action suivant le rapport du psychologue industriel est progressivement abandonné dans les semaines suivantes.
76. Fin avril 2022 : La conseillère pédagogique attitrée à l'école dans le contexte du plan d'action suivant le rapport du psychologue industriel est retirée du milieu. Ce retrait a été demandé par les membres du CPEPE et a été accepté par la directrice. Cette demande a été acceptée par la supérieure de M^{me} Djebbar en raison de l'inefficacité de la mesure, causée par l'absence de participation de plusieurs enseignants.
77. Fin avril 2022 : La directrice adjointe, M^{me} Céline Benoît, quitte l'école Bedford. Elle est remplacée par M^{me} Ethel Chacon jusqu'à la fin de l'année scolaire.

¹⁸ Le processus de supervision pédagogique « est une mesure d'aide individuelle dont le but est d'appuyer une enseignante ou un enseignant qui rencontre des difficultés d'ordre pédagogique » (Annexe IV de la convention collective locale). Ce processus permet à la direction d'école d'identifier des cibles de travail et les améliorations nécessaires afin de résoudre les difficultés rencontrées. Si, au terme du processus, les difficultés ne se sont pas résorbées, la direction évalue l'enseignant. Si l'évaluation est négative, l'enseignant pourrait être congédié sur la base d'un manque de compétence.

4.7. Année scolaire 2022-2023

78. Début d'année scolaire : M. Olivier Veilleux devient directeur adjoint de l'école Bedford.
79. 3 novembre 2022 : M^{me} Fatiha Djebbar annonce à une employée du service des ressources humaines qu'elle souhaite tourner la page sur le plan d'action élaboré à la suite du rapport du psychologue industriel. Ce plan était abandonné progressivement depuis le mois d'avril 2022.
80. 18 avril 2023 : un conflit entre [REDACTED], amène la direction à leur donner deux clarifications des attentes.
81. 23 mai 2023 : Le premier reportage radiophonique de M^{me} Valérie Lebeuf relatant la situation de l'école Bedford est diffusé sur les ondes du 98.5 FM, au micro de M. Patrick Lagacé. Le reportage est intitulé : « Ce qu'elles racontent est troublant ». Il fait état du climat toxique de l'école.
82. 25 mai 2023 : La question des reportages radiophoniques est abordée en rencontre du personnel. Des menaces sont lancées à l'encontre des dénonciateurs par certains enseignants. Le ton est tendu et les scissions entre les enseignants sont claires.
83. 26 mai 2023 : La direction convoque une rencontre du personnel où il est question d'un message haineux rentré sur la boîte vocale de l'école après la diffusion des deux premiers reportages. La directrice quitte la rencontre [REDACTED]. Plusieurs employés manifestent des craintes d'être physiquement attaqués tout au long de la journée et dans les semaines suivantes.
84. 29 mai 2023 : Des enseignants de l'école Bedford produisent un document intitulé : « Démenti au sujet d'un reportage radiophonique » dans lequel ils reviennent sur les allégations du premier reportage radiophonique du 23 mai 2023.
85. À partir du 29 mai 2023 : le directeur d'unité par intérim a passé quelques jours à l'école Bedford afin d'en prendre le pouls. Il aurait rencontré les [REDACTED] enseignants du clan minoritaire.
86. 14 juin 2023 : La directrice générale du CSSDM intervient au 98.5 FM au sujet de la situation de l'école Bedford. Elle y soutient que la situation de l'école Bedford n'est pas problématique et que les situations décrites précédemment ont été gérées.

4.8. Année scolaire 2023-2024

87. 14 septembre 2023 : La directrice de l'école, M^{me} Fatiha Djebbar, [REDACTED]. Lors de son retour, elle prend la direction par intérim de l'école Louis-Riel. [REDACTED]. Le directeur adjoint, M. Olivier Veilleux, est directeur par intérim depuis le 18 septembre 2023.

5. Axes d'analyse

88. L'analyse qui suit est divisée en trois grandes parties, soit la qualité des services éducatifs, un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence et l'administration, l'organisation et le fonctionnement du CSSDM et de l'école Bedford. Cette division, basée sur le mandat confié aux enquêteurs en vertu des dispositions de la LIP, est pour fin de présentation seulement, toutes ces matières étant interreliées et ne pouvant être traitées de façon totalement distincte.

5.1. Qualité des services éducatifs

89. L'article 207.1 de la LIP prévoit notamment que :

« Le centre de services scolaire a pour mission d'établir des établissements d'enseignement sur son territoire, de les soutenir et de les accompagner en leur rendant accessibles les biens et services et en leur offrant les conditions optimales leur permettant de dispenser aux élèves des services éducatifs de qualité et de veiller à leur réussite éducative, en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau d'instruction, de socialisation et de qualification de la population.

À cette fin, en respectant le principe de subsidiarité, il organise les services éducatifs offerts dans ses établissements et s'assure de leur qualité [...] ».

90. Le premier alinéa de l'article 96.12 de la LIP prévoit quant à lui que :

« sous l'autorité du directeur général du centre de services scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école ».

5.1.1. Enseignement

5.1.1.1. Enseignement selon une méthode traditionnelle

91. La plupart des intervenants rencontrés reconnaissent que la pédagogie à l'école Bedford correspond davantage aux méthodes traditionnelles dans la grande majorité des classes. Les méthodes traditionnelles se définissent par une pédagogie de transmission de connaissance par l'enseignant devant ses élèves, qui eux, sont disposés en rang de manière à éviter autant que possible les interactions entre eux. L'enseignant transmet son savoir à des élèves qui doivent l'écouter attentivement. À cet enseignement magistral s'ajoutent des périodes d'exercisation, le plus souvent individuelles, qui permettent la mise en application des notions transmises préalablement. Cet enseignement et l'exercisation qui en découle s'appuient presque exclusivement sur des manuels scolaires provenant de maisons d'édition reconnues auxquels s'ajoutent des exercices reproduits d'autres sources. L'apprentissage par projet est très rare. Bien que certains enseignants en aient mené par le passé, la plupart d'entre eux ont quitté l'école Bedford depuis. Les apprentissages réalisés par les élèves sont mesurés ponctuellement par des évaluations, également généralement en provenance des maisons d'édition reconnues. Les élèves reçoivent peu de rétroaction sur ces dernières. Lorsqu'une notion a été enseignée de manière magistrale et que les exercices afférents ont été réalisés, le corrigé des exercices est présenté et l'enseignant passe à la notion suivante. Il n'y a pas de retour en arrière et les activités de réinvestissement des notions antérieures sont rares. Notons également que dans certaines classes, l'enseignement magistral se limite à lire l'encadré qui précède les exercices dans le manuel. L'utilisation des technologies de

CONFIDENTIEL

l'information et de la communication (TIC) est peu fréquente et davantage orientée vers le loisir que vers la pédagogie. Par exemple, des tablettes peuvent être distribuées aux élèves un vendredi après-midi dans une période de jeu libre, sans qu'aucune intention pédagogique ne soit identifiée.

92. Il importe de souligner que le modèle de l'enseignement traditionnel présenté précédemment est appliqué plus ou moins également dans les classes. Il est rejeté par certains enseignants qui préfèrent utiliser des méthodes davantage tournées vers les données probantes. Toutefois, au fil du temps, ces enseignants tendent à quitter l'école Bedford de sorte qu'ils sont minoritaires. Notons également que ce modèle n'est pas encouragé par le CSSDM, qui, dans son accompagnement offert, cherche à faire évoluer ces pratiques vers celles qui sont prônées par le ministère de l'Éducation et soutenues par la recherche scientifique. Parmi les enseignants qui optent pour le modèle traditionnel, il existe une variation dans son application. Si certains parviennent à l'appliquer d'une manière plutôt conforme à l'idéal type, avec des intentions pédagogiques, d'autres enseignants le font en commettant des maladroites, dont certaines ont été présentées dans les reportages radiophoniques de mai 2023. Notons à titre d'exemple l'enseignant qui consacre une journée entière au français, puis le lendemain aux mathématiques, ou encore un enseignant qui abuse des photocopies, réalisant entre 1500 et 2000 copies par mois pour un groupe d'environ 18 élèves, en plus de l'utilisation des cahiers d'exercices. Bien que, selon la preuve recueillie, le niveau général de compétence du personnel enseignant de l'école Bedford soit faible, plusieurs enseignants ont des lacunes supplémentaires qui varient selon les individus, rendant leur niveau de compétence en deçà d'un niveau acceptable.
93. Également, il importe de préciser d'entrée de jeu que plusieurs enseignants refusent l'accès à leur classe à toutes les ressources complémentaires de l'école. Certains vont même jusqu'à entraver la surveillance¹⁹ en obstruant les fenêtres des portes ou les fenêtres intérieures pour les classes qui en sont dotées. Lorsque certaines personnes réussissent à entrer, cela entraîne généralement une interruption dans l'enseignement. Les constats faits par les membres du personnel de l'école découlent généralement d'observations indirectes, par exemple lors de discussions avec des membres de l'équipe-école, en questionnant des élèves sur leurs apprentissages, ou encore, en constatant des lacunes importantes chez certains élèves qui n'avaient pas été soulevées l'année précédente. Il y a également eu de rares occasions où l'enseignement a pu être observé directement par certains collègues. Notons également que les observations sont aussi difficiles pour les directions. Ces dernières tendent à annoncer d'avance les moments où ils iront en classe et à rattacher ces visites à des objectifs précis. Certaines situations leur ont cependant permis d'effectuer des observations significatives des méthodes pédagogiques utilisées.
94. Si, de prime abord, la majorité des intervenants conviennent que les enseignants ont le droit d'utiliser le modèle d'enseignement traditionnel, ils en notent toutefois des faiblesses importantes. Ils indiquent d'abord qu'il s'agit d'un modèle qui motive très peu les élèves. Bien que les élèves les plus doués arrivent à performer tout de même, le manque de motivation fait

¹⁹ Dans au moins une autre situation, la surveillance est entravée par l'aménagement de la classe qui fait en sorte que l'enseignant n'est pas visible depuis le corridor. Si quelqu'un entre en classe, les élèves signalent cette présence en frappant sur leur bureau, de sorte que l'enseignant dispose d'un délai d'ajustement. Il semble que ce délai lui serve généralement à ranger son téléphone qu'il utiliserait dans le cadre d'un autre emploi.

CONFIDENTIEL

en sorte que plusieurs élèves ne performent pas d'une manière optimale. Chez ces derniers, les retards tendent à s'accumuler. Également, le contexte de l'école Bedford, où seulement 13 % des élèves ont le français comme langue maternelle et un total de 18% des élèves qui parlent français à la maison, fait en sorte que ce modèle est particulièrement mal adapté, selon ces intervenants. Pour plusieurs élèves, l'école est le seul milieu qu'ils fréquentent dans lequel ils peuvent pratiquer le français. En ce sens, ils ont besoin que les occasions de parler soient les plus nombreuses possibles, ce qui est incompatible avec les méthodes traditionnelles qui valorisent l'enseignement magistral. Si l'enseignement traditionnel avec un manuel peut répondre à un besoin de sécurité chez certains élèves, en établissant une routine qui ne change pas, il n'en demeure pas moins que l'enseignement est difficilement transposable pour plusieurs d'entre eux. Certains membres du personnel soulignent que des élèves n'arrivent pas à s'appropriier les enseignements qu'ils reçoivent. À titre d'exemple, un membre du personnel rapporte une discussion avec des élèves à propos d'une leçon sur les Autochtones. Lorsque le membre du personnel leur demande ce qu'ils ont appris sur le sujet, les élèves questionnés répondent qu'ils ne peuvent pas répondre, puisqu'ils n'ont pas leur cahier. Les enseignements sont désincarnés et l'absence de modélisation fait en sorte que plusieurs élèves ne conçoivent pas que les notions apprises peuvent s'appliquer à d'autres situations que celles qu'ils ont vues dans le cahier. Des intervenants rapportent également que les élèves en viennent à solutionner les problèmes en fonction de la logique des cahiers. Par exemple, la notion A est présentée, suivie d'exercices, puis la notion B, suivie d'exercices, puis la notion C, suivie d'exercices. Ces notions sont suivies d'un exercice de consolidation où on utilise les notions ABC. On présente ensuite la notion D, suivie d'exercices, la notion E, suivie d'exercices et la notion F suivie d'exercices. Ces notions sont suivies d'un exercice de consolidation des notions DEF et le cycle reprend avec les notions GHI et ainsi de suite. Plusieurs élèves en viennent à comprendre que les exercices de consolidation du bloc DEF, par exemple, n'incluront pas les notions ABC avant même de commencer à les faire.

95. Un élément qui ressort des témoignages est l'absence d'introspection de plusieurs enseignants sur leur propre pratique. Dans certaines classes, l'enseignant suit le cahier d'activité selon l'ordre proposé par la maison d'édition et il se limite à ce qui y figure. La preuve testimoniale indique que plusieurs enseignants refusent d'accepter l'idée que les cahiers d'activité des différentes maisons d'édition ne couvrent pas tous les éléments du PFEQ de manière efficace et ne posent aucun jugement critique sur ces derniers. Cette attitude fait même dire à certains membres du personnel que plusieurs enseignants de Bedford agissent davantage comme des techniciens que comme des professionnels de l'éducation. Cette affirmation trouve aussi sa source dans le refus obstiné de plusieurs enseignants à parler de pédagogie avec leurs collègues. Certains enseignants ont tenté d'en parler dans différentes rencontres et ils ont été rabroués, parfois de manière inélégante. On leur rappelle que l'article 19 de la LIP prévoit que les enseignants ont une autonomie professionnelle et toute discussion en matière de pédagogie est interprétée comme une tentative de remettre en question ce droit et comme une attaque sur leurs compétences. Dans le cadre des rencontres-cycles organisées avec le soutien d'une conseillère pédagogique à la suite du rapport du psychologue, il était prévu que les enseignants échangent sur la pédagogie et, par la suite, en raison des difficultés à organiser les échanges, bénéficient de formations montées par cette dernière. Cette décision a été prise afin d'essayer d'augmenter la qualité des services pédagogiques qui souffrait de lacunes manifestes importantes. Cette démarche a tout de même été remise en question à de nombreuses reprises par plusieurs enseignants qui ne se

CONFIDENTIEL

perçoivent pas comme ayant des lacunes au niveau pédagogique. En raison du contexte pandémique de l'époque, les rencontres étaient par Teams. Plusieurs enseignants y assistaient à caméra et micro fermés et n'offraient aucune participation, de sorte qu'il est difficile de confirmer leur présence. Notons également que la présence à ces formations a été comptabilisée comme faisant partie des 30 heures de formation obligatoire aux deux ans des enseignants²⁰.

96. Les témoignages indiquent aussi que certains enseignants tendent à valoriser des apprentissages qui ne sont pas adaptés au PFEQ, à la Progression des apprentissages (PDA), ni même à l'approche par compétence. Par exemple, [REDACTED] aurait été fière de faire réciter par cœur une fable de La Fontaine par une de ses élèves, alors que ce style littéraire est prévu plus tard à la PDA et que l'apprentissage par cœur n'est pas une compétence prévue au PFEQ. [REDACTED] ferait également travailler la poésie à ses élèves, alors que la PDA propose davantage un travail sur la comptine et la chanson à ce niveau. Plusieurs intervenants soulignent le caractère académique du préscolaire d'où les élèves sortent avec un niveau qui ressemblerait davantage à celui d'un enfant au milieu de sa première année. Ces apprentissages se font au détriment de ceux qui sont prévus pour les élèves de ces âges. Ces anecdotes permettent d'illustrer que de manière générale, l'approche par compétences ne semble pas maîtrisée par la plupart des enseignants qui continuent à œuvrer dans une approche par objectifs, comme cela se faisait avant la réforme de l'éducation. Par ailleurs, bien que les enquêteurs aient pu retracer la source de l'affirmation selon laquelle du matériel en provenance de l'Afrique du Nord des années 70-80 était utilisé, il semblerait que cette utilisation ait été marginale et ne soit plus d'actualité.
97. Il est important de noter que les enseignants qui ont tenté ou qui tentent encore de sortir du modèle traditionnel de l'enseignement subissent de grandes pressions de la part de leurs collègues. Par exemple, certains enseignants qui avaient fait le choix de ne pas utiliser de manuel scolaire ont été obligés d'en réintégrer afin d'éviter que les montants chargés aux parents ne soient disproportionnés entre les groupes d'un même niveau. Aussi, lorsqu'un groupe fait un projet, il est mal vu de l'exposer en dehors de la classe. Un enseignant qui s'y risquerait se ferait accuser de causer un précédent et de mettre de la pression sur les autres enseignants. Ceux qui ont tenté de le faire ont été victimes de campagne de boycottage. Ils sont ignorés par plusieurs de leurs collègues pendant une certaine période et sont sujets à subir d'autres incivilités. [REDACTED] a même déclaré ouvertement aux enquêteurs que les enseignants qui font des projets avec leurs élèves sont des paresseux. [REDACTED] ». S'il y a bien des travaux d'élèves affichés dans le corridor des classes de maternelle, il s'agit de bricolages qui viennent presque exclusivement du service de garde²¹. Notons également que les élèves subissent aussi les répercussions du choix de leurs enseignants d'effectuer des projets. Ces derniers se font accuser par les élèves d'autres groupes de s'amuser plutôt que de travailler.
98. Le manque de vision pédagogique s'observe aussi dans le choix des sorties scolaires. D'année en année, plus ou moins les mêmes sorties sont organisées pour la plupart des enseignants. Par exemple, on visite le Planétarium et le Centre des sciences. Bien que

²⁰ Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3, art. 22.0.1.

²¹ Par le passé, [REDACTED] aurait également affiché des travaux dans le corridor, face à sa classe.

CONFIDENTIEL

certaines enseignantes tentent de varier les destinations, ils reçoivent peu de soutien de leurs collègues. Les témoignages font également ressortir que les occasions pédagogiques associées à ces sorties ne sont pas saisies dans toutes les classes. Il n'y a pas de travail préparatoire particulier d'effectué avant la sortie et les connaissances acquises ne sont pas réinvesties par la suite.

99. Par ailleurs, certains témoins déplorent également que les montants mis à la disposition des enseignants pour leur classe ne sont pas dépensés, dans plusieurs cas. Les enquêteurs ont pu constater que bien que certains enseignants s'équipent de matériel stimulant, dans beaucoup de classes, le matériel est désuet. Par exemple, un enseignant proposerait un éventail restreint de livres de lecture datant de plusieurs années à ses élèves. Les collections ne sont pas renouvelées, malgré l'existence des budgets nécessaires. Il en serait de même pour des enseignantes du préscolaire qui utiliseraient des jeux incomplets et datant de plusieurs années. Selon les témoignages recueillis, il en ressort une certaine démotivation de la part des élèves à l'égard des activités comportant l'utilisation de ce matériel. À titre d'exemple, dans une classe où les livres sont désuets et non adaptés au niveau des élèves, ces derniers montrent peu d'intérêt pour les périodes de lecture en classe. Il en est de même pour les enfants à qui on donne accès à des jeux incomplets, il en découle une certaine perte d'intérêt pour les périodes de jeux.

5.1.1.2. Différenciation pédagogique

100. Le ministère de l'Éducation a présenté les lignes directrices du concept de différenciation pédagogique tel qu'il doit être compris dans le contexte scolaire québécois dans le document « Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative »²². Dans ce document, l'objectif de la différenciation pédagogique est la réussite de tous les élèves. Elle se présente sous trois formes : la flexibilité pédagogique, la mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Il indique également que les appuis de la différenciation pédagogique sont la mission de l'école québécoise²³, la réussite éducative ainsi que le PFEQ et la PDA.

²² Gouvernement du Québec (2021), ministère de l'Éducation. Différenciation pédagogique – Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/differenciation-pedago.pdf

²³ Selon l'article 36 de la LIP, l'école « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tous les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ».

CONFIDENTIEL

101. L'analyse fait ressortir que de manière générale, les enseignants du clan dominant de l'école Bedford n'exercent aucune des trois formes de différenciation, ou au mieux, utilisent marginalement la flexibilité pédagogique²⁴. Comme mentionné précédemment, l'enseignement est standardisé et s'effectue essentiellement en fonction de la structure des manuels scolaires utilisés. En ce sens, les enseignants interrogés indiquent qu'il n'y a pas ou peu de rencontres entre les enseignants des différents cycles afin d'arrimer les apprentissages entre les différents niveaux. Les enseignants tiennent pour acquis que les enseignants précédents « ont suivi le livre » et ne voient pas l'intérêt de discuter de ce qui s'est fait l'année d'avant. Au plus, certains enseignants vont parler de la situation d'élèves en particulier²⁵. Cette manière de faire met aussi l'accent sur la faible maîtrise du PFEQ et de la PDA d'une majorité des enseignants de l'école Bedford. En effet, cela s'observe dans la croyance mentionnée précédemment selon quoi les cahiers d'activités respectent entièrement le PFEQ et couvrent tous les points de la PDA, alors que des nuances importantes s'imposent. Le fait qu'aucune forme de différenciation pédagogique n'est exercée est aussi problématique relativement au Référentiel de la compétence enseignante (le Référentiel) qui prévoit à la 7^e compétence de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves²⁶.
102. Pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et appliquer une différenciation pédagogique, une des premières étapes est de faire une évaluation des besoins des élèves. Cette évaluation est faite dans peu de classes. Cela s'observe, notamment dans le refus obstiné de certains enseignants à ce que des élèves soient observés dans leur classe par les ressources compétentes de l'école. Selon les témoignages, certains enseignants vont même jusqu'à taire certaines problématiques d'élèves pour éviter que des interventions soient faites en classe. Bien que cette tendance à taire des problèmes semble surtout toucher les problèmes de comportements, elle s'observe aussi dans d'autres domaines. Par exemple, [REDACTED] aurait indiqué n'avoir pas vu [REDACTED] ce qui est peu crédible selon les intervenants. Plusieurs situations ont été rapportées aux enquêteurs qui démontrent l'absence d'évaluation des besoins des élèves. Parmi ce qui ressort davantage, notons les nombreux témoignages rapportant que les difficultés des élèves sont souvent expliquées par leur paresse ou par le fait que ce soit des enfants gâtés²⁷. Les difficultés dont il est question incluent des troubles diagnostiqués par des professionnels, comme le trouble déficitaire de l'attention (TDA), le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), le trouble du spectre de l'autisme (TSA), les troubles dys²⁸, etc. Les témoignages rapportent également plusieurs enseignants mentionnant que des élèves sont des causes perdues, que rien n'est possible pour eux. Ces mentions auraient été faites à

²⁴ Il est à noter que sans avoir été questionné spécifiquement à ce propos, [REDACTED] différenciation pédagogique comme étant ce qui fonctionnait le mieux [REDACTED]. Lorsque questionné par les enquêteurs sur le fonctionnement du concept [REDACTED] les explications sont devenues confuses et aucun exemple réel n'a été fourni, ce qui tend à corroborer plusieurs autres témoignages soutenant l'absence de différenciation.

²⁵ Les témoignages rapportent toutefois que ces discussions ne sont pas toujours constructives. Elles se limitent souvent à indiquer que certains élèves sont paresseux et des causes désespérées.

²⁶ Gouvernement du Québec (2020), ministère de l'Éducation. Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante, page 62. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

²⁷ L'école Bedford accueille des élèves défavorisés. Plusieurs témoignages rapportent les conditions très difficiles dans lesquelles plusieurs élèves vivent et mettent en évidence que la plupart des élèves ne sont pas gâtés.

²⁸ Les troubles dys, tels que la dyslexie, la dyspraxie, la dysorthographe, la dysphasie et la dyscalculie, sont des défis neurodéveloppementaux qui affectent la manière dont les enfants traitent l'information.

CONFIDENTIEL

d'autres enseignants, à des parents, mais aussi, parfois, directement aux élèves et parfois rapidement²⁹ en début d'année scolaire.

103. En ce qui concerne la réussite des élèves, la preuve testimoniale indique qu'elle demeure une priorité pour une grande partie des enseignants, même ceux du clan dominant. Si les témoignages tendent à identifier au moins un enseignant pour qui la réussite des élèves n'est pas un souci réel, ils indiquent également qu'un enjeu important est davantage les moyens utilisés que les objectifs.

Les moyens décrits consistent généralement à mettre une pression sur les enfants jusqu'à ce qu'ils s'adaptent au cadre. Certains vont jusqu'à dire que des enseignants veulent « casser » les élèves problématiques. C'est devant l'échec des moyens utilisés que les élèves sont déclarés incapables.

104. Notons par ailleurs que les formes de la différenciation pédagogique sont incompatibles avec la conception de l'équité promue à l'école Bedford. Cette conception se confond avec le concept de stricte égalité. Concrètement, tous les élèves reçoivent les mêmes leçons, dans les mêmes conditions et sont toujours tous évalués de la même façon, avec les mêmes outils, sans égard à leurs défis particuliers et ont une note qui représente une moyenne arithmétique de toutes les évaluations qui ont été faites dans l'étape. Plusieurs inconvénients ressortent de cette manière de faire, mais du point de vue de la différenciation pédagogique, notons que cela implique que certains élèves qui ont des défis particuliers, le plus commun dans le milieu multiculturel de Côte-des-Neiges étant l'apprentissage de la langue française, subissent des évaluations pour lesquelles leur chance de réussite est faible, parce que leur situation et leurs besoins n'ont pas été considérés. En ce qui concerne l'évaluation, le manque de différenciation ne permet pas à certains élèves de démontrer leur maîtrise de certaines compétences.

5.1.1.3. Évaluation des élèves

105. L'article 30.2 du Régime pédagogique prévoit que les résultats présentés à la section 2 des bulletins scolaires de l'enseignement primaire s'appuient notamment sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent aux programmes d'études établis par le ministre. Le cadre d'évaluation des apprentissages fournit les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages pour chaque discipline du PFEQ³⁰. Ces cadres sont mis à la disposition du personnel enseignant afin de les accompagner dans le processus d'évaluation des compétences.

²⁹ Certains témoignages rapportent

³⁰ Cadres d'évaluation des apprentissages. Ministère de l'Éducation.
<https://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=39810&L=5>.

CONFIDENTIEL

106. Une directive du ministère de l'Éducation³¹ approuvée par le gouvernement en 2017 a d'ailleurs rappelé aux centres de services scolaires régis par la LIP qu'ils doivent s'assurer de faire respecter rigoureusement le cadre juridique applicable à l'évaluation des apprentissages des élèves en s'assurant, notamment que les résultats des élèves sont conformes aux apprentissages réalisés. Puisque l'article 19 de la LIP prévoit que l'enseignant a le droit « *de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés* », le centre de services scolaire (CSS) doit également s'assurer que les évaluations des élèves sont effectuées dans le respect des droits et obligations respectifs des enseignants, du directeur de l'école, du conseil d'établissement de l'école et du CSS.
107. Le CSS qui constate que l'évaluation et les résultats des élèves dans l'une de ses écoles ne sont pas conformes au cadre juridique applicable doit prendre les moyens nécessaires pour que les correctifs nécessaires soient apportés³².
108. D'autres documents sont présentés par le MEQ afin de soutenir le réseau scolaire. On retrouve notamment certains documents traitant de la différenciation pédagogique³³ qui visent la réussite éducative de tous les élèves. La réussite éducative s'effectue par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation³⁴. La Politique d'évaluation des apprentissages³⁵ permet quant à elle au milieu éducatif d'avoir une compréhension commune des pratiques relatives aux méthodes d'évaluation.
109. À cela s'ajoute également de la documentation préparée par le CSSDM à l'intention des enseignants. L'analyse de la preuve fait ressortir que plusieurs journées pédagogiques institutionnelles ont été consacrées à l'évaluation pendant la période couverte par l'enquête. Les enseignants ont également pu bénéficier d'une formation sur la flexibilité, les mesures d'adaptation et de modification pour les élèves à besoins particuliers le 11 décembre 2019. Pour cette dernière formation spécifiquement, les enquêteurs ont été en mesure de prendre connaissance du contenu, qui correspond aux orientations ministérielles et qui fait le lien entre les trois formes de différenciation pédagogique et l'évaluation des élèves en difficulté.

³¹ Directive du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant l'évaluation des apprentissages des élèves (2017). <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/directive-du-ministre-concernant-levaluation-des-apprentissages-des-eleves>.

³² *ibid*

³³ Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Ministère de l'Éducation. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/differenciation-pedagogique-soutenir-tous-les-eleves-pour-favoriser-leur-reussite-educative/>.

³⁴ Différenciation pédagogique – Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative, supra, note 20, p. 2.

³⁵ Gouvernement du Québec (2003), ministère de l'Éducation. Politique d'évaluation des apprentissages. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf.

CONFIDENTIEL

110. Malgré l'abondance de la documentation et des encadrements, les témoignages recueillis mettent de l'avant l'incompréhension de plusieurs enseignants par rapport au rôle de l'évaluation à l'école. L'évaluation doit servir à soutenir l'apprentissage. Elle n'est pas une fin en soi. Autrement dit, l'école ne vise pas à évaluer des élèves, mais se sert plutôt de l'évaluation afin de soutenir l'apprentissage des élèves. Ainsi, elle agit comme un outil. Dans le contexte de l'école Bedford, cette compréhension n'est pas répandue. Plutôt que d'apprendre des mots de vocabulaire pour enrichir la compréhension des élèves, ils sont appris dans le but de faire la dictée. Une fois la dictée réalisée, le corrigé est donné aux élèves et on passe à autre chose. De nouveaux mots seront présentés la semaine suivante dans le but de faire la prochaine dictée. Ce mécanisme s'observe dans plusieurs classes et dans plusieurs matières.
111. L'évaluation est également réalisée avec un haut de degré de formalisme à l'école Bedford. Les épreuves se font habituellement sous la forme d'un examen écrit auquel les élèves doivent tous répondre individuellement. Lorsque des intervenants tentent de proposer de nouvelles façons de faire, des résistances importantes se font entendre. Par exemple, plusieurs enseignants refusent de laisser leurs élèves faire certaines épreuves en équipe de peur qu'ils ne s'échangent les réponses. Ils refusent également la tenue d'épreuves à livre ouvert pour des raisons similaires. Ces deux exemples permettent d'ailleurs d'illustrer l'incompréhension de ces enseignants par rapport à l'approche par compétences imposée dans les orientations ministérielles. En théorie, une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) est composée d'un contexte associé à une problématique et d'un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances qui font en sorte qu'un manuel scolaire pourrait servir d'outil, mais qu'il ne devrait pas contenir directement une réponse acceptable. Plus encore, l'évaluation de certaines compétences bénéficie du travail en équipe, par les possibilités que cela procure.
112. Plusieurs intervenants dénoncent également que les méthodes d'évaluation ne permettent pas toujours de rendre compte de la réelle maîtrise des compétences à évaluer par les élèves. Plusieurs élèves de l'école vivent des défis particuliers, le plus commun étant l'appropriation de la langue française³⁶. Dans ce contexte, les orientations ministérielles et du CSSDM recommandent que les enseignants prennent en compte cette donnée et offrent une certaine flexibilité à ces élèves, généralement en limitant l'ampleur de ce qui est évalué³⁷, mais aussi, parfois, en contextualisant davantage une question d'examen ou même en offrant des explications supplémentaires sur ce qui est attendu. Cela se justifie par le fait que le contexte des questions est parfois difficile à comprendre et que ce n'est pas nécessairement cette compréhension du contexte qui est l'objet de l'évaluation. Dans le cadre de la formation de décembre 2019 offerte par le CSSDM au personnel enseignant de Bedford, afin de bien illustrer un possible effet de distorsion des outils d'évaluation, un exemple de SAE visant à évaluer des compétences en mathématiques en portugais a été présenté :

³⁶ Selon les données partagées par l'école, 13% des élèves ont le français comme langue maternelle. Au total, 18% des élèves parlent français à la maison.

³⁷ Il importe toutefois de préciser que lorsque les évaluations sont différenciées pour certains élèves, pour éviter de faire croire que les résultats sont comparables avec ceux des autres élèves, des mentions doivent être ajoutées au bulletin. Également, le fait de modifier les attentes par rapport à un élève, possible dans certaines circonstances et représentant une forme poussée de différenciation, ne peut pas être la décision seule de l'enseignant, étant donné l'impact sur le parcours scolaire de l'enfant.

CONFIDENTIEL

Figure 1 : Extrait de la formation « Flexibilité, mesures d'adaptation et de modification pour les élèves à besoins particuliers »

A partida de futebol

O Campo dos Arneiros que apresenta as partidas de futebol é composto de 2 filas de 30 assentos et de 2 filas de 42 assentos. Quando a Mata Mourisca jogou contra a Ilha, 63 assentos estavam desocupados. Quantas pessoas assistiram a esta partida de futebol?

o que eu procuro...

o que eu sei...

Traças do meu raciocínio

A minha resposta...

Source : Formation interne au CSSDM

113. Cet exemple est suivi d'un autre où des éléments de contexte sont offerts :

Figure 2 : Extrait de la formation « Flexibilité, mesures d'adaptation et de modification pour les élèves à besoins particuliers »

... et maintenant avec l'explicitation du contexte

A partida de futebol

O Campo dos Arneiros que apresenta as partidas de futebol é composto de 2 filas de 30 assentos et de 2 filas de 42 assentos. Quando a Mata Mourisca jogou contra a Ilha, 63 assentos estavam desocupados. Quantas pessoas assistiram a esta partida de futebol?

Traças do meu raciocínio

Equipa Mata Mourisca

Equipa da Ilha

A minha resposta...

Source : Formation interne au CSSDM.

CONFIDENTIEL

114. Cet exemple a le mérite d'exprimer que pour les élèves en appropriation de la langue, il est possible qu'un manque de contexte favorise une incompréhension de la tâche attendue et que cette incompréhension ne signifie pas une absence de maîtrise des compétences dont l'évaluation doit rendre compte. Il est du devoir de l'enseignant de limiter autant que possible ces incompréhensions qui agissent comme interférences. Comme mentionné précédemment, certains enseignants présentent toutefois ce soutien comme une entorse au principe d'équité tel qu'ils le conçoivent et refusent d'accorder un soutien supplémentaire aux élèves qui en auraient besoin. De plus, toujours en conformité avec le principe d'équité, les enseignants calculent la note réellement obtenue suivant un barème de correction strict, au risque d'entraîner des problématiques supplémentaires qui sont soulevées par certains membres du personnel, qui ne voient aucun avantage pédagogique à attribuer des notes sous un certain seuil. En effet, le fait d'attribuer des notes très basses, parfois sous les 30%, à des élèves qui rencontrent des difficultés importantes et indépendantes de leur volonté, entraîne une démotivation chez certains d'entre eux, qui les pousse à se percevoir comme incapables d'apprendre. Cette démotivation et cette perception ont un impact sur les services qu'ils reçoivent ensuite des autres professionnels de l'école, qui doivent aider ces élèves à retrouver une certaine estime d'eux-mêmes avant de travailler sur les problématiques qui poussent ces professionnels à intervenir à la base. Ce mécanisme illustre également comment certains enseignants détournent la fonction d'aide à l'apprentissage des évaluations pour en faire une fin en soi.
115. Le principe de l'équité pousse également plusieurs enseignants à faire une moyenne arithmétique de toutes les notes obtenues par un élève pendant une étape pour l'inscrire au bulletin. Cette manière de faire est remise en question par plusieurs intervenants de l'école Bedford qui font remarquer, conformément aux orientations ministérielles, que le bulletin devrait plutôt refléter la maîtrise des compétences par l'élève au moment de sa remise au parent. Un élève qui aurait développé une maîtrise des compétences en cours de route devrait avoir une note qui démontre cette nouvelle maîtrise, plutôt qu'une note influencée par les lacunes du début de l'étape et qui seraient maintenant corrigées. La note au bulletin agit comme une information et la méthode pour la calculer fait en sorte que dans certains cas, l'information est faussée.
116. Par ailleurs, les témoignages recueillis par les enquêteurs font ressortir de nombreuses situations où les résultats obtenus par les élèves soulèvent des doutes quant à leur authenticité. Plusieurs enseignants et d'autres membres du personnel ont rapporté s'être confrontés à des situations où des élèves avec des lacunes importantes avaient obtenu des résultats très satisfaisants dans leurs classes antérieures. Par exemple, [REDACTED] alors que l'enseignant précédent n'avait rien remarqué et que ses notes laissaient entendre que tout allait bien. Un enseignant a également rapporté la situation d'un élève [REDACTED] et qui avait de grandes lacunes, mais dont les résultats scolaires ne laissaient rien voir, au grand étonnement de ses parents qui constataient eux aussi les difficultés et qui ne s'expliquaient pas l'excellence de son parcours scolaire. Au-delà de ces anecdotes, une direction a aussi rapporté qu'un enseignant aurait quitté à la veille d'une remise de bulletin et qu'aucune trace d'évaluation n'a été retrouvée pour aucun des élèves. Ces derniers auraient déclaré ne pas avoir été évalués. Cet enseignant avait toutefois toujours remis des notes lors des bulletins des années antérieures.

CONFIDENTIEL

Une autre direction aurait été sollicitée pour l'ouverture d'un plan d'intervention pour un élève avec des résultats scolaires très satisfaisants. L'enseignant aurait indiqué que les évaluations n'étaient pas représentatives de son réel niveau académique. À cela s'ajoute le témoignage de plusieurs membres du personnel qui indiquent que les élèves de l'école Bedford n'atteignent pas le niveau auquel on peut s'attendre d'élèves de leur âge. Bien que les réalités vécues par les élèves expliquent une partie de l'écart, il semblerait que plusieurs élèves, lorsque stimulés, réussissent à faire d'importants rattrapages sur leurs lacunes.

5.1.1.4. Enseignement des matières obligatoires

117. Le Régime pédagogique prévoit à son article 22 les matières obligatoires enseignées chaque année au primaire. On retrouve donc au premier cycle la langue d'enseignement, les mathématiques, l'éducation physique et à la santé, la langue seconde, l'éthique et culture religieuse et les arts pour un total de 25 heures d'enseignement par semaine. L'article 22 du Régime pédagogique prévoit également un nombre d'heures d'enseignement par semaine pour chacune de ces matières, mais celui-ci est à titre indicatif seulement et peut différer légèrement d'une école à une autre. Aux deuxième et troisième cycles, on retrouve les mêmes matières qu'au premier cycle en plus de la géographie, de l'histoire, de l'éducation à la citoyenneté, de la science et de la technologie.
118. Le PFEQ définit quant à lui les apprentissages essentiels à la formation des jeunes³⁸. Sa mise en œuvre repose sur le développement de compétences, c'est-à-dire sur l'acquisition et la mobilisation, par les élèves, de ressources au nombre desquelles se trouve un ensemble de connaissances admises et partagées³⁹. La PDA constitue un complément à chaque programme disciplinaire qui apporte des précisions sur les connaissances (savoirs essentiels) que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser chaque année. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves⁴⁰.
119. À l'école Bedford, une grille-matière est élaborée chaque année par la direction d'école et les enseignants. La grille-matière pour l'année scolaire 2022-2023 contenait l'ensemble des matières obligatoires prévues au Régime pédagogique. On constate cependant que l'école a choisi de consacrer plus de temps à l'enseignement du français et des mathématiques que ce qui est suggéré à l'article 22 du Régime pédagogique. Cela a pour effet de couper du temps d'enseignement dans le groupe de matière comprenant la langue seconde, les arts, l'éthique et la culture religieuse pour le premier cycle et la langue seconde, les arts, l'éthique et la culture religieuse, la géographie, l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, la science et la technologie aux deuxième et troisième cycles.

³⁸ Gouvernement du Québec (2006), ministère de l'Éducation. Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, Enseignement primaire, page 2.

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>.

³⁹ et ⁴² À propos du Programme de formation de l'école québécoise. Ministère de l'Éducation.

<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/a-propos>.

120. Plusieurs témoins rencontrés par les enquêteurs ont cependant affirmé que certaines matières n'étaient pas enseignées, très peu enseignées ou enseignées rapidement en fin d'étape à l'école Bedford. Selon les informations transmises aux enquêteurs, il y aurait des lacunes dans l'enseignement de la communication orale, des sciences et de la technologie, de l'éthique et de la culture religieuse et de l'éducation à la sexualité.

5.1.1.4.1. *Communication orale*

121. Selon les témoignages recueillis, il y aurait plusieurs lacunes au niveau de l'apprentissage de la communication orale à l'école Bedford. Comme mentionné précédemment, plusieurs enseignants de l'école utilisent une méthode d'enseignement plus traditionnelle favorisant une grande utilisation des cahiers d'exercices et de l'exercitation en soi. L'utilisation de cette pratique a notamment pour lacune de laisser peu de place aux échanges verbaux entre élèves. Les cahiers d'exercices traitent également peu de la communication orale en soi. Il faut donc que l'enseignant planifie les apprentissages par lui-même en se basant sur les compétences à acquérir prévues au PFEQ⁴¹. La communication orale ne consiste pas à mémoriser un texte et à le réciter devant ses pairs. Au contraire, au premier cycle, l'élève doit être en mesure de communiquer avec ses pairs et d'élaborer ses idées. Il apprivoise des stratégies pour entrer en relation avec les autres et maintenir le contact avec ses interlocuteurs. À titre d'exemple, l'élève peut développer ses compétences au cours d'activités de collaboration avec ses camarades en lecture ou en écriture, au cours de causeries, de jeux de rôles ou de discussions. Au cours des cycles suivants, l'élève aura l'occasion d'explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée et il apprendra à réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale. Il sera en mesure d'évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer et d'utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication⁴². Il existe donc plusieurs composantes à la compétence « communiquer oralement » et cela requiert certains enseignements et beaucoup de situations d'expérimentations. La preuve recueillie par les enquêteurs tend à démontrer que les méthodes d'enseignement utilisées à l'école Bedford par certains membres du personnel ne permettent pas de développer adéquatement les compétences requises. Le manque de situation de communication entre les élèves est l'une des principales lacunes. Certains témoignages tendent également à démontrer que la compréhension de certains enseignants au sujet de l'enseignement de la compétence « communiquer oralement » n'est pas adéquate.

5.1.1.4.2. *Sciences et technologie*

122. Plusieurs témoins ont mentionné aux enquêteurs que la science à l'école Bedford était très peu enseignée. Des témoins ont constaté de grandes lacunes sur les connaissances des élèves à leur arrivée à un niveau supérieur. D'autres ont noté une très faible utilisation du matériel de sciences mis à la disposition des membres du personnel de l'école. Il y a par ailleurs très peu de matériel pédagogique en lien avec la science dans les listes d'effets scolaires.

⁴¹ Programme de formation de l'école québécoise, *supra*, note 36, p. 80 à 83.

⁴² Programme de formation de l'école québécoise, *supra*, note 36, p. 82.

5.1.1.4.3. Éthique et culture religieuse

123. L'hésitation des témoins entendus à savoir si l'éthique et la culture religieuse sont enseignées à l'école Bedford est partagée par les enquêteurs. Les témoignages recueillis laissent croire que la dimension éthique est peut-être abordée, mais pas la dimension religieuse. Il n'y a aucune vérification effectuée par la direction d'école et puisque l'accès aux classes est limité, les témoins entendus se basent sur des observations et des discussions auprès d'élèves.
124. Certains enseignants ont mentionné aux enquêteurs qu'ils utilisaient le manuel « Autour de nous » qu'ils ont trouvé à l'école à leur arrivée. Peu d'informations ont été transmises aux enquêteurs au sujet de l'éthique et culture religieuse. Les témoins entendus ont majoritairement donné des informations vagues et brèves lorsqu'ils ont été questionnés sur le sujet.

5.1.1.4.4. Éducation à la sexualité

125. L'éducation à la sexualité n'apparaît pas distinctement à l'article 22 du Régime pédagogique parmi les matières obligatoires devant être enseignées au primaire. Elle fait plutôt partie des domaines généraux de formations et ne relève pas d'une seule matière ou d'un seul intervenant. L'école québécoise a une responsabilité en matière d'éducation à la sexualité depuis plusieurs années. Depuis septembre 2018, les contenus définis par le MEQ sont obligatoires pour les élèves du primaire et du secondaire des établissements privés et publics.⁴³ Les contenus tiennent compte de l'âge et du développement des élèves. Globalement, chaque élève recevra, selon son âge, de 5 à 15 heures d'éducation à la sexualité par année. La planification des contenus est coordonnée par la direction d'école. Elle est approuvée annuellement, dans chaque école, par le conseil d'établissement. Il appartient à la direction d'établissement, de concert avec son personnel, de déterminer qui aura la responsabilité d'offrir les contenus en éducation à la sexualité.⁴⁴
126. La preuve testimoniale a révélé que les contenus en éducation à la sexualité ne sont pas enseignés à l'école Bedford, et ce, depuis plusieurs années. Il semble y avoir des enjeux au niveau de l'adoption de la planification par le conseil d'établissement. Devant la nécessité de transmettre certaines notions relatives à la puberté aux élèves de cinquième et sixième année, certains intervenants du milieu scolaire auraient tenté, au cours des dernières années, de dispenser certains contenus. Les témoignages révèlent toutefois que ce ne sont pas tous les élèves qui auraient pu en bénéficier et que les contenus étaient très minimalistes.

5.1.2. Utilisation de la langue française

127. En vertu des dispositions de l'article 35 du Régime pédagogique, « *l'école doit prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans l'apprentissage et dans la vie de l'école, soit le souci de chaque enseignant, quelle que soit la matière enseignée, et de tous les membres du personnel de l'école* ».

⁴³ Éducation à la sexualité. Ministère de l'Éducation.

<https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/education-a-la-sexualite>.

⁴⁴ Planification des contenus et répartition des responsabilités. Ministère de l'Éducation.

<https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/education-a-la-sexualite/planification-des-contenus-et-repartition-des-responsabilites>.

5.1.2.1. Utilisation de langue française dans la vie de l'école

128. Il fut notamment mentionné dans les reportages radiophoniques diffusés sur les ondes du 98.5 FM qu'il y a beaucoup d'enseignants à l'école Bedford qui parlent arabe entre eux. Selon les témoins entendus, il est difficile de s'intégrer au groupe, notamment parce qu'il est impossible de comprendre les conversations entre certains membres du personnel.
129. Plusieurs témoins ont effectivement mentionné aux enquêteurs que certains membres du personnel de l'école Bedford discutent dans une autre langue que le français sur les lieux de travail. Que ce soit dans la salle du personnel, dans les corridors, dans les salles de classe, dans le bureau de la direction, il est fréquent d'entendre parler une autre langue à l'école Bedford. Plusieurs membres du personnel ont fait part aux directions en poste au fil du temps de leur inconfort ou du désagrément qu'ils ressentaient face à l'utilisation d'autres langues en leur présence. Certaines directions ont tenté de sensibiliser les membres du personnel sur les enjeux de l'utilisation d'autres langues sur le climat de travail.

5.1.2.1.1. Pétition pour parler la langue d'origine à l'école

130. À la suite d'une rencontre du personnel où la question du français à l'école avait été prise de front, des membres du personnel de l'école Bedford ont remis à la direction, le 16 mai 2019, une lettre dans laquelle ils réitéraient leur droit de communiquer entre eux dans leur langue d'origine lors de discussions privées au salon du personnel ou dans d'autres espaces communs de l'école.

Figure 3 : Extrait de la lettre « Politique culturelle et linguistique au sein de l'école Bedford »

En réaction à votre compte-rendu de la réunion du 09.05.2019, nous les signataires de la présente réaffirmons notre détermination à défendre notre droit fondamental garanti par les lois et les règlements en vigueur de ce pays. En l'occurrence, le droit de communiquer entre nous dans notre langue d'origine lors de discussions privées au salon du personnel ou dans d'autres espaces communs de l'école. Il reste entendu que le français sera toujours notre langue de communication dans le cas où la discussion concernerait des personnes qui ne comprennent pas notre langue. Cette forme de respect est une partie intégrale de notre éducation et de notre culture.

Cette pratique qui ne peut être ni interdite ni exclue comme il est stipulé au code de conduite des employés de la CSDM relative à l'éthique et les valeurs au travail (P2017-1) ne constitue en aucune façon une offense pour autrui dans le cas où ce dernier démontrerait une tolérance et une ouverture envers les autres cultures et les autres langues. Si l'on doit interdire tout ce qui irrite certaines personnes, on finirait dans l'arbitraire et la création d'une disharmonie au sein du personnel. Ces deux résultantes affecteront sérieusement le bon fonctionnement de notre école.

En conclusion, une véritable cohabitation et un bon vivre ensemble ne peuvent être réalisés que dans le respect mutuel des droits et libertés.

Source : Documentation fournie par le CSSDM

CONFIDENTIEL

131. En guise de réponse, la direction a fait parvenir une lettre au personnel de l'école afin d'encourager l'utilisation de la langue française en présence les uns des autres.

Figure 4 : Extrait du communiqué « climat école »



Source : Documentation fournie par le CSSDM

132. Dans cette correspondance, la direction annonce la venue d'un atelier sur les relations interculturelles prévu pour le mois de septembre. Cet atelier a bel et bien été présenté à l'ensemble des membres du personnel de l'école Bedford le 13 septembre 2019 par le conseiller pédagogique en éthique et culture religieuse, M. Réginald Fleury.

133. Le jour même, une plainte anonyme est déposée dans le système ALIAS [REDACTED]

5.1.2.1.2. Discussions entre enseignants

134. La preuve recueillie tend également à souligner que l'utilisation d'une autre langue que le français ne concerne pas seulement la langue arabe. [REDACTED] rapportent parler dans leur langue à certains collègues de la même origine qu'eux à l'occasion. Cette pratique n'a toutefois été rapportée par aucun autre membre du personnel et ne semble poser aucun problème. Il semblerait que ce soit davantage des formules de politesse ou des discussions discrètes. Certains membres du personnel arabophones ont toutefois souligné que certaines discussions qui se tiennent au vu et au su de tous et qui passent pour des discussions en arabe pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue sont en fait en [REDACTED]. Il semblerait que cette langue soit utilisée dans le but de s'assurer de l'incompréhension de certaines personnes par rapport aux discussions.

5.1.2.2. Utilisation de la langue française dans l'apprentissage

135. La preuve recueillie tend à démontrer que l'enseignement à l'école Bedford est effectué dans la langue française comme prescrit par l'article 72 de la Charte de la langue française⁴⁵. À part quelques occasions où des enseignants ont été aperçus à s'adresser à un élève dans sa langue maternelle, l'utilisation du français dans le cadre de l'apprentissage est respectée.

136. En effet, selon les témoins rencontrés, il est arrivé que des enseignants s'adressent dans une autre langue que le français à un élève. À titre d'exemple, un enseignant a mentionné avoir utilisé l'arabe pour s'adresser à un élève afin de favoriser la connexion avec l'élève, pour créer un lien et pour venir en aide à l'élève qui avait des difficultés de compréhension.

137. Malgré certaines observations anecdotiques, l'utilisation du français pour l'enseignement est confirmée par les témoins rencontrés.

138. Dans un milieu multiculturel et allophone comme l'école Bedford, il est commun d'observer certaines difficultés dans l'apprentissage de la langue française. La communication orale est un outil essentiel pour développer et consolider les apprentissages des règles du français. *« Partant du principe que le cerveau emmagasine ses données en contexte, les neurosciences cognitives ont démontré qu'une démarche où les étudiants utilisent fréquemment des structures langagières dans des situations authentiques, dans un nombre d'abord limité et de manière progressive, donne de meilleurs résultats qu'une stratégie basée sur l'acquisition d'un savoir sur la langue (vocabulaire, règles grammaticales, etc.). Ainsi, l'élève aurait intérêt à se concentrer sur le message et non sur la forme, sans effort conscient, afin de développer sa grammaire interne ou implicite, qui constitue l'ensemble des règles*

⁴⁵ Charte de la langue française, RLRQ, c. C-11.

CONFIDENTIEL

intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant des énoncés et en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents. L'intérêt d'acquérir une bonne grammaire interne est double : d'abord, cet apprentissage amène l'étudiant ou l'étudiante à constater rapidement sa progression selon son habileté à communiquer; ensuite, il influence directement sa capacité à écrire, puisqu'une structure bien acquise à l'oral pourra éventuellement être transposée à l'écrit sans nécessiter un enseignement explicite. Évidemment, plusieurs notions grammaticales complexes demanderont toujours des explications traditionnelles. Une bonne connaissance de la grammaire reste absolument nécessaire pour arriver à dépasser un niveau intermédiaire à l'écrit, mais « elle [la grammaire] doit procéder de la communication pour se mettre à son service »⁴⁶.

139. À l'école Bedford, comme il a été mentionné précédemment, les activités de communication orale sont plutôt rares, notamment en raison des méthodes d'enseignement traditionnelles. Le choix d'un enseignement plus traditionnel n'est donc pas optimal pour le type d'élèves fréquentant l'école Bedford.

5.1.3. Services complémentaires

140. Comme mentionné à la section 2 du présent rapport, les services complémentaires auxquels les élèves peuvent avoir droit en vertu des dispositions de la LIP et du Régime pédagogique comprennent entre autres des services de psychologie, de psychoéducation, d'éducation spécialisée, d'orthopédagogie, d'orthophonie, de santé et de services sociaux, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Ces services « *ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages*⁴⁷ ».
141. À l'école Bedford, plusieurs services complémentaires sont dispensés aux élèves dont notamment des services d'orthophonie, d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de soutien linguistique, d'ergothérapie et de psychoéducation.

⁴⁶ Bélanger, Marie-Ève. Pour une intégration efficace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones. Correspondance, Volume 22, numéro 7, 2017. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-pour-une-integration-efficace-de-loral-dans-lenseignement-du-francais-aux-eleves-allophones-.pdf>.

⁴⁷ Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, art. 3.

CONFIDENTIEL

142. Les responsabilités en matière de services complémentaires dans les milieux scolaires sont partagées. Notamment, le MEQ établit le cadre légal et réglementaire par la LIP et le Régime pédagogique, entre autres. Les CSS s'assurent que les personnes relevant de leur compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit⁴⁸ et s'assurent de soutenir et d'accompagner les établissements d'enseignement sur leur territoire en leur rendant accessibles les biens et services et en leur offrant les conditions optimales leur permettant de dispenser aux élèves des services éducatifs de qualité⁴⁹. Le directeur d'école s'assure quant à lui de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école⁵⁰ et gère le personnel en déterminant les tâches et responsabilités de chaque membre⁵¹.

5.1.3.1. Accès aux classes et aux élèves

143. Dans les reportages radiophoniques diffusés au printemps 2023, il est fait mention que certains enseignants refusent l'accès aux classes aux ressources complémentaires et qu'il n'est, par conséquent, pas possible d'effectuer certains suivis ou certaines observations en classe. Toujours selon les témoignages recueillis par la journaliste, les enfants qui n'apprennent pas au même rythme que les autres à l'école Bedford sont perçus comme des paresseux et il est difficile pour les ressources complémentaires d'effectuer leur travail de façon optimale. La preuve documentaire et testimoniale abonde effectivement en ce sens. Plusieurs courriels de membres du personnel relatent des situations où l'accès à la classe leur fut refusé par certains enseignants. Dans d'autres cas, les plages horaires offertes aux ressources complémentaires pour les suivis avec les élèves étaient tellement restrictives qu'il devenait impossible d'offrir un service raisonnable à l'élève. À titre d'exemple, un enseignant offrait comme disponibilité pour un suivi en éducation spécialisée les plages horaires du dîner ou la dernière période du vendredi après-midi. L'élève se voyait donc retrancher son temps de repos du midi ou couper sa période libre du vendredi en fin de journée. Les seuls cas où les ressources peuvent avoir accès aux élèves avec un minimum de restrictions sont ceux chapeautés par le directeur de la protection de la jeunesse, étant donné les obligations qui en découlent.

144. Selon les témoignages recueillis, cette difficulté pour les ressources complémentaires d'avoir accès à la classe des enseignants n'est pas unique à l'école Bedford, bien qu'elle y soit plus généralisée. Il fut mentionné aux enquêteurs que du point de vue des enseignants, ceux-ci n'ont pas l'obligation de laisser entrer les ressources complémentaires en classe. Leur autonomie professionnelle justifie, selon eux, le droit de refuser l'accès à leur classe à d'autres membres du personnel, à l'exception de la direction. Le fait que les enseignants ne sont pas obligés d'accueillir les ressources professionnelles en classe a d'ailleurs été consigné dans plusieurs comptes-rendus de CPEPE.

⁴⁸ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, art. 208.

⁴⁹ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, art. 207.1.

⁵⁰ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.12.

⁵¹ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.21.

CONFIDENTIEL

145. Pourtant, l'observation de l'élève en classe est une étape fort importante de l'analyse de ses besoins. Cette étape peut mettre en lumière plusieurs informations cruciales concernant son fonctionnement global, ses interactions sociales avec ses pairs et les différents adultes appelés à intervenir auprès de lui, ses mécanismes d'adaptation, sa capacité de concentration, sa capacité de persévérance, etc. L'enseignant peut être en mesure de fournir une certaine partie de ces informations, mais les observations des ressources complémentaires, qui ont des expertises complémentaires, sont essentielles. Une collaboration entre les enseignants et les ressources complémentaires s'avère donc nécessaire pour que l'élève reçoive les services éducatifs optimaux auxquels il est en droit de s'attendre. Cette collaboration est d'ailleurs soulignée à la compétence 9 du Référentiel où on mentionne qu'en « *vue de faire réussir ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant souscrit à diverses formes de collaboration avec les autres actrices et acteurs éducatifs. En classe ou dans son établissement, elle ou il collabore non seulement avec ses pairs, mais aussi avec le personnel des services éducatifs complémentaires ainsi qu'avec la direction, soit pour déterminer des actions qui visent tous les élèves, soit pour trouver des solutions à des difficultés éprouvées par certains d'entre eux* »⁵². Le Référentiel comporte au moins deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif⁵³.
146. Les témoignages tendent à démontrer qu'au fil des années, devant la résistance de certains enseignants, les ressources complémentaires ont adapté leurs méthodes de travail afin de favoriser les rencontres individuelles ou en sous-groupes en dehors de la classe (le *pull out*). Les périodes de travail en classe avec les ressources complémentaires et les observations qui en découlent sont donc très limitées.
147. La preuve testimoniale démontre cependant que depuis la sortie des reportages radiophoniques, certains enseignants montrent une plus grande ouverture à laisser entrer des ressources complémentaires en classe. Cette ouverture se limiterait cependant essentiellement à des activités d'observation des élèves en début d'année, à des fins d'évaluation. Si certains ateliers ont pu être réalisés, ils l'ont été sans participation significative de l'enseignant.

⁵² Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante, *supra*, note 24, p. 68.

⁵³ Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante, *supra*, note 24, p. 67: Ces compétences dites relationnelles et sociales renvoient à la nécessaire participation des enseignantes et des enseignants aux aspects collectifs des écoles contemporaines du Québec. Elles s'imposent comme une obligation intrinsèque de l'exercice de la profession enseignante. Ces compétences sont à la base du professionnalisme collaboratif, dans le respect de l'autonomie et des rôles propres à chacune et à chacun. Elles se rapportent à toutes les activités du personnel enseignant qui nécessitent le partage, la mobilisation et la constitution de réseaux d'acteurs autour de situations, de problèmes et d'enjeux concernant la qualité de l'enseignement. Elles requièrent des habiletés de communication et des habiletés sociales. L'expression et la mobilisation des compétences relationnelles et sociales appellent la mise en place d'une véritable culture de collaboration et d'entraide. Les compétences de ce champ d'intervention sont au nombre de deux et concernent l'ensemble des principaux acteurs et actrices éducatifs – aussi bien dans l'école qu'à l'extérieur de celle-ci – avec lesquels les enseignantes et les enseignants sont appelés à interagir.

5.1.3.2. Conception du rôle des ressources

148. Les témoignages recueillis tendent à démontrer que plusieurs enseignants ont une conception erronée ou limitée du rôle de certaines ressources complémentaires dans le milieu scolaire. À titre d'exemple, certains enseignants ont mentionné aux enquêteurs que le rôle d'un technicien en éducation spécialisée (TES) dans une école consistait à gérer les situations de crises. Selon cette conception, le rôle du TES serait réactif et se limiterait à venir chercher le ou les élèves problématiques pour les amener à son bureau et gérer la situation particulière. Or, le rôle d'un TES en milieu scolaire comporte plusieurs autres attributions. Le TES participe notamment à l'élaboration et à la rédaction des plans d'intervention en aidant à l'identification des besoins et des moyens à prendre pour atteindre les objectifs déterminés pour chaque élève. Pour ce faire, il peut être appelé à devoir observer l'élève dans différents contextes afin d'identifier ses difficultés et ses besoins. Il pourra ainsi être amené à dispenser certains services auprès des élèves ayant des besoins particuliers.
149. Le TES en milieu scolaire a également pour attribution d'élaborer, organiser et animer des activités éducatives, culturelles, ludiques et sportives visant à développer les habiletés des élèves.
150. Il peut aussi avoir un rôle de soutien à l'intervenant scolaire ou à l'équipe-école. Pour ce faire, il peut notamment être appelé à soutenir l'enseignant lors de périodes de travail d'équipe ou conseiller, informer et fournir de la documentation et des références pertinentes à ses collègues ou au réseau familial de l'élève dans le but de faire connaître les techniques et les méthodes d'éducation spécialisée pouvant soutenir l'élève.
151. La compréhension du rôle du TES est un exemple d'une conception limitée du rôle des ressources complémentaires en milieu scolaire, mais il n'est pas le seul. À titre de second exemple, [REDACTED] a mentionné aux enquêteurs que l'accès à la classe pour l'orthophoniste n'était pas nécessaire [REDACTED].
152. Toutefois, il est faux de croire que les interventions en orthophonie ne peuvent être effectuées qu'à l'extérieur de la classe. Il est vrai que dans les dernières années, l'orthophoniste en poste à l'école Bedford a adapté ses interventions à la résistance des enseignants en effectuant majoritairement du « pull out » avec les niveaux primaires. Il travaillait cependant davantage en classe avec les niveaux préscolaires. Le Guide de pratique en orthophonie scolaire de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ) prévoit notamment que l'orthophoniste scolaire peut tirer avantage des contextes authentiques du milieu de vie scolaire en intervenant davantage en classe et en fournissant aux élèves des occasions pour développer leurs compétences, les transférer et les généraliser⁵⁴. Il est donc possible que des interventions en orthophonie soient effectuées en classe et dans certains contextes, il peut être bénéfique pour l'élève d'utiliser ce type d'intervention. Dans tous les cas, le choix de l'intervention devrait être guidé par la réponse aux besoins prioritaires des élèves concernés

⁵⁴ Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, Février 2023. Guide de pratique en orthophonie scolaire, page14. https://www.ooaq.qc.ca/media/4agll2ju/guide_pratique_ortho_scolaire_v7.pdf.

CONFIDENTIEL

et non sur la volonté des adultes à collaborer. Il faut laisser place au jugement professionnel des orthophonistes en milieu scolaire.

5.1.3.3. Réaction face aux troubles des élèves

153. Dans le reportage radiophonique du 7 juin 2023, il fut mentionné que, pour certains enseignants de l'école Bedford, les troubles d'apprentissage n'existent pas. Selon le témoin entendu, pour ces enseignants, les enfants en difficulté seraient en fait des enfants faisant preuve de paresse, de caprice et ne voulant pas donner les efforts nécessaires. Il fut également mentionné que selon certains enseignants, le TSA n'existe pas. Ces propos ont également été rapportés aux enquêteurs par plusieurs témoins.
154. La preuve recueillie tend à démontrer que certains enseignants de l'école Bedford gagneraient à développer leurs connaissances et leur compréhension des troubles d'apprentissage et des troubles du développement neurologique. Il n'est pas nécessaire d'obtenir une formation approfondie, mais il est essentiel de développer une certaine compréhension des principaux enjeux et défis auxquels font face les élèves auprès de qui l'enseignant est appelé à intervenir. Les témoignages démontrent que certains enseignants croient qu'ils seront en mesure de contrer les difficultés de certains élèves par une discipline et une exercitation excessive. Ils agissent en pensant « casser » l'élève et lui faire retrouver le droit chemin. Certains témoins ont mentionné aux enquêteurs que des enseignants ne croient pas que les services complémentaires vont avoir un effet sur l'élève et préfèrent tenter par eux-mêmes de maîtriser l'élève. Cette approche a parfois pour conséquence de priver l'élève de services auxquels il aurait droit et desquels ils pourraient tirer un grand bénéfice.

5.1.4. Plan d'intervention

155. Les reportages radiophoniques ont rapporté certaines lacunes au sujet des plans d'intervention. Des témoins ont mentionné à la journaliste que des élèves n'avaient pas de plan d'intervention malgré le fait que leurs besoins auraient justifié qu'il en ait un. Dans le reportage du 7 juin 2023, il fut également mentionné que certains enseignants n'appliquaient pas les moyens déterminés et qu'ils ne permettaient pas à certaines ressources complémentaires d'effectuer les suivis nécessaires. Une des personnes ayant témoigné à la journaliste mentionne que pour certains enseignants, la santé mentale n'est pas importante parce que l'élève manquerait du temps en classe.
156. Les enquêteurs ont effectivement pu constater certaines lacunes au fil du temps dans le processus d'élaboration des plans d'intervention. La preuve recueillie tend à démontrer que certains enseignants refusaient l'élaboration d'un plan d'intervention pour certains de leurs élèves en mentionnant qu'il n'y a pas de problématique dans la classe. Cependant, d'autres membres du personnel avaient observé des difficultés chez ces élèves. Certains membres du personnel ont mentionné aux enquêteurs que ces enseignants semblaient percevoir les plans d'intervention comme une incapacité de leur part à gérer l'élève alors qu'il en est tout autrement. La preuve démontre que plusieurs élèves n'ont pas obtenu les services auxquels ils avaient droit.

CONFIDENTIEL

157. La nouvelle équipe de direction a mis en place, depuis l'année scolaire 2022-2023, un nouveau processus de suivi des élèves à risques. Une équipe multidisciplinaire est responsable d'évaluer les élèves et de déterminer ceux qui doivent obtenir un service de façon prioritaire. Ainsi, en début d'année scolaire, l'équipe multidisciplinaire procède à des dépistages et certains enseignants transmettent leurs observations également. L'information est compilée à un même endroit pour l'obtention d'un portrait global de l'ensemble des élèves. L'équipe multidisciplinaire est composée de plusieurs ressources complémentaires œuvrant dans divers domaines, dont l'orthopédagogie, le soutien linguistique, les techniques en éducation spécialisée et la psychoéducation. Des rencontres sont prévues aux trois semaines environ pour le suivi des dossiers. Les témoignages confirment qu'il a été tout de même ardu d'implanter cette nouvelle façon de faire à l'école Bedford. La première année, le temps que l'ensemble des personnes concernées s'entendent sur une façon de procéder, les premiers suivis relatifs aux plans d'intervention ont été effectués au mois de janvier. Pour l'année scolaire en cours, en raison des différents mouvements de grève, les suivis n'avaient pas encore été effectués au moment du passage des enquêteurs au début du mois de février.
158. Cette nouvelle façon de fonctionner pour les plans d'intervention comporte certains avantages, notamment celle de ne plus faire porter l'évaluation des besoins de l'élève majoritairement sur l'enseignant. Les témoignages confirment d'ailleurs qu'il y avait une certaine résistance au moment de l'implantation de cette nouvelle méthode de suivi. Des membres du personnel habitués au manque de collaboration d'enseignants [REDACTED] se sont questionnés sur l'inclusion de ces élèves dans le processus. La direction adjointe a cependant rappelé la nécessité d'offrir des services à l'ensemble des élèves dans le besoin indépendamment de la volonté de leur enseignant à collaborer.
159. Cette méthode comporte également certains inconvénients. En effet, certains membres du personnel ont mentionné que les premiers suivis pour les plans d'intervention étaient effectués très tard dans l'année scolaire, ce qui a pour effet de retarder les services aux élèves. Si on exclut les difficultés d'implantation pour la première année et les retards causés par les grèves pour l'année en cours, il a été mentionné aux enquêteurs que l'équipe multidisciplinaire souhaitait normalement faire son premier suivi à la suite du premier bulletin prévu au mois d'octobre et faire une révision des plans d'intervention autour du mois de juin.
160. D'autres personnes sont également restées sous l'impression, lors des suivis avec l'équipe, d'un empressement à mettre fin aux plans d'intervention des élèves. Une certaine pression à « fermer » les plans s'est fait sentir par quelques témoins. Puisque l'équipe multidisciplinaire établit le niveau de priorité des élèves en difficulté, il est possible que cette pression provienne du fait qu'un élève ayant obtenu des services ne soit plus situé au même niveau et que les services doivent être réorganisés pour être offerts à d'autres élèves dont le niveau de priorité est maintenant supérieur.

161. Par ailleurs, il a été porté à l'attention des enquêteurs que les plans d'intervention portaient principalement sur des difficultés d'apprentissage et que très peu de plans étaient ouverts pour d'autres raisons comme des problématiques comportementales par exemple. Les documents consultés semblent effectivement confirmer cette constatation. Plusieurs éléments peuvent toutefois expliquer cette tendance, notamment le portrait des élèves qui fréquentent l'école Bedford. Néanmoins, les témoignages indiquent que plusieurs enseignants nient les problèmes de comportement puisqu'ils conçoivent le fait de les déclarer comme un aveu de leur incapacité à contrôler leur classe. C'est ce qui expliquerait, selon les témoins entendus, que peu de plans d'intervention contiennent des mesures pour des problématiques comportementales.

5.2. Milieu d'apprentissage sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation et de violence

162. L'article 210.1 de la LIP prévoit que le centre de services scolaire « *veille à ce que chacun de ses établissements offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui le fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. À cette fin, il soutient les directeurs de ses établissements au regard de la lutte contre l'intimidation et la violence* ».

163. Les témoignages recueillis mettent en évidence le caractère sournois du climat à l'école Bedford. Un grand souci est donné à la préservation des apparences entre les membres du personnel. Les témoignages rapportent l'habileté politique [REDACTED] et la grande instruction de membres du clan dominant qui font en sorte qu'ils sont conscients de l'importance de laisser peu de traces. Lorsque des différends éclatent, les récriminations ne sont pas toujours émises clairement. Par exemple, un enseignant qui n'adopterait pas une approche traditionnelle dans son enseignement ne se le ferait pas reprocher directement. Il se ferait toutefois exclure d'une partie de la vie sociale de l'école. On lui ferait sentir que sa place n'est pas à l'école Bedford, que son attitude met une pression sur les autres enseignants, qu'il crée des précédents. Une pression serait également exercée sur lui en exposant toutes ses faiblesses, réelles ou imaginaires, mais généralement avec une certaine subtilité. En d'autres mots, cet enseignant vivrait du harcèlement, par un cumul de petits événements davantage que par la venue d'un coup d'éclat.

164. Pendant une certaine période, [REDACTED] du clan dominant ont utilisé le système de plainte Alias pour « dénoncer » anonymement des actions de certains collègues⁵⁵. Bien que la plupart des 25 plaintes n'étaient que disgracieuses⁵⁶, deux présentaient des événements réels à propos desquels les enquêteurs ont pu obtenir des informations supplémentaires. [REDACTED]

⁵⁵ L'identité des plaignants n'a pas pu être vérifiée puisque ces plaintes sont déposées anonymement. Plusieurs de ces plaintes indiquent toutefois être déposées au nom de plusieurs enseignants, ce qui est crédible dans la mesure où le style d'écriture des plaintes et le mode de fonctionnement correspondent à ce qui a été observé dans certaines situations où des lettres signées ont été déposées.

⁵⁶ Des plaintes visaient à discréditer certains collègues sans qu'aucune information pertinente n'y figure. [REDACTED]

[REDACTED]

165. Si un enseignant commet un geste qui est perçu par les enseignants du clan dominant comme déplacé, par exemple, un enseignant qui remettrait en question une pratique pédagogique, il pourrait se faire dire de se mêler de ses affaires, habituellement de manière incivile. Les enseignants du clan dominant s'attendent à ce qu'aucun commentaire ni suggestion ne soit fait sur leurs pratiques, quelles qu'elles soient. [REDACTED]

[REDACTED] D'autres enseignants se sont fait mettre à la porte de rencontres où ils ont tenté de consulter leurs collègues sur des questions pédagogiques, sous prétexte que les rencontres-cycles ne servent pas à parler de pédagogie⁵⁸. Plusieurs enseignants se cachent derrière la politique de consultation de l'école Bedford pour éviter toute discussion sérieuse à propos de plusieurs questions importantes dans une école, notamment la pédagogie.

166. Plusieurs de ces événements qui relèvent davantage de conflits entre adultes ont toutefois un impact sur les enfants. Ces derniers sont régulièrement témoins des incivilités des enseignants du clan dominant. Par exemple, pendant les campagnes de boycottage de certains enseignants, ces derniers se font ignorer dans les corridors, même lorsqu'ils sont accompagnés de leur groupe. Aussi, des enseignants rapportent que des élèves des autres groupes se font interdire par leur enseignant de parler à des élèves de leur groupe, en fonction des conflits entre les enseignants. Pour les enseignants qui adoptent une approche par projets, leurs élèves se font dire qu'ils ne travaillent pas, qu'ils ne font que s'amuser en classe. Une enseignante aurait profité d'une période de remplacement pour adresser ses récriminations directement à un groupe d'élèves [REDACTED], alors que ses commentaires étaient plutôt de nature à être adressés au titulaire. Un enseignant aurait également utilisé ses élèves pour mettre de la pression sur un titulaire qui aurait fait une intervention auprès de son groupe pendant une récréation. Les répercussions du climat toxique de l'école Bedford ont par ailleurs été également évoquées par le psychologue industriel en avant-propos du rapport d'analyse de climat : « [...] Soulignons que les élèves sont aussi sensibles au climat de travail qui règne dans l'école et la perception qu'ils en ont peut non seulement influencer leurs comportements en classe, mais aussi leurs résultats scolaires. Les directions d'école doivent pouvoir diagnostiquer le climat de leur établissement et tenter de le modifier si possible pour le bien-être de tous ».

167. Notons toutefois que les témoignages indiquent que le climat tend à s'apaiser à l'école Bedford. Bien que les enjeux de qualité des services sont encore réels et tendent à devenir plus criants au fil du temps, la désertion de plusieurs enseignants du clan minoritaire fait en sorte que la résistance au clan dominant s'est beaucoup amenuisée. Puisqu'il y a moins de résistance, les campagnes de boycottage se font plus rares. La rareté des enseignants en mesure de souligner la carence de certaines méthodes pédagogiques fait en sorte d'améliorer

⁵⁸ Notons qu'il n'y a aucun type de rencontre qui permette réellement de parler de pédagogie à l'école Bedford.

de facto le climat. L'emprise du clan dominant sur l'école se raffermi, au détriment de la qualité des services éducatifs. Néanmoins, plusieurs témoins rencontrés qualifient le climat actuel à l'école comme étant peu agréable et parfois négatif. La plupart des membres du personnel sont divisés en petits groupes et ne s'adressent que les salutations d'usage. Par exemple, très peu de personnes mangent dans le salon du personnel. La plupart des gens restent en classe ou dans leur bureau, seul ou en petits groupes fermés. Selon plusieurs témoins, les échanges entre collègues sont limités au strict nécessaire et sont parfois tendus. Plusieurs ont l'impression qu'il ne faut pas soulever de vagues, qu'il faut garder le clan dominant de son côté si on ne souhaite pas avoir de problèmes.

5.2.1. Gestion de classe

168. La question de la gestion de classe a été soulevée dans la série de reportages radiophoniques du 98.5 FM. Elle a également été l'objet d'une attention particulière de la part des enquêteurs dans le cadre des rencontres avec les différents membres du personnel de l'école Bedford. Rappelons que plusieurs allégations troublantes ont été diffusées, selon quoi certains enseignants utiliseraient le cri contre des élèves et des techniques d'humiliation. Des coups de règle sur les bureaux⁵⁹ ont été rapportés également, ainsi que des classes plongées dans le noir⁶⁰, entre autres choses.

5.2.1.1. Discipline

169. Ce qui ressort de l'analyse de la preuve, c'est que tous les événements rapportés à la radio sont effectivement survenus au moins une fois. Il importe toutefois de souligner que certains incidents rapportés remontent à quelques années scolaires et seraient apparemment des incidents isolés. Bien qu'ils auraient dû faire l'objet de mesures disciplinaires, le contexte de l'école, où les directions doivent choisir leurs combats devant l'abondance des défis, fait en sorte que les interventions, bien que réelles, ont été limitées. Elles ont également été peu documentées par le personnel de direction.

170. Si considérées dans leur ensemble, les situations rapportées sont troublantes, les membres du personnel de l'école Bedford soulignent en majorité qu'elles sont surtout anecdotiques. Elles ne touchent pas toutes les classes, sont sur une longue durée et ne se répètent pas régulièrement, sauf pour le cri sur les élèves et les techniques d'humiliation dans certaines classes. Les élèves ne sont pas maltraités physiquement dans l'école et ils ne subissent pas un péril pressant, loin de là. Les enseignants visés par ces situations sont aussi en mesure de développer des liens avec leurs élèves et ils ont aussi été surpris à vivre de bons moments avec eux.

⁵⁹ Les enquêteurs comprennent que les coups de règles ont été constatés à une seule reprise. Un membre du corps enseignant aurait pris la règle de 30 cm d'un élève [REDACTED] et l'aurait utilisée pour frapper son bureau avec force à plusieurs reprises en lui disant qu'il fallait surligner et non pas souligner.

⁶⁰ Bien que plusieurs enseignants baissent les toiles de leur classe et ferment leurs lumières, il n'y aurait eu qu'une seule classe réellement plongée dans le noir et éclairée à l'aide du Tableau blanc interactif (TBI) seulement. Certains témoignages laissent toutefois croire que cette pratique pourrait avoir diminué, voire cessé depuis la diffusion des reportages radiophoniques. Lors de leurs visites de l'école, une attention particulière a été portée à ce local et les enquêteurs ont noté que la situation était changeante. Parfois, les toiles étaient ouvertes, parfois non. Notons toutefois que les visites des enquêteurs étaient annoncées et que certains témoignages indiquent que certains enseignants s'y sont préparés en réécoutant les reportages et en corrigeant les lacunes qui y étaient identifiées.

171. Ces situations doivent toutefois attirer l'attention sur le fait que plusieurs enseignants du clan dominant adoptent des stratégies de gestion de classe basées sur la répression. Les élèves font l'objet d'un important contrôle pendant les heures de classe, ce qui fait d'ailleurs dire à plusieurs intervenants que l'école est anormalement silencieuse pendant les heures de classe⁶¹. Ils subissent une grande pression de la part de certains enseignants pour conserver une attitude tranquille et, selon les témoignages, certains enseignants crient effectivement sur les élèves pour maintenir la tranquillité dans la classe ou pour leur signifier qu'ils doivent travailler plus rapidement, surtout chez les élèves les plus jeunes. Certains enseignants utiliseraient aussi des techniques basées sur l'humiliation des élèves. Par exemple, un élève n'ayant pas fait un devoir ou qui aurait un mauvais comportement pourrait être envoyé au mur. Certains enseignants distribuent les copies d'examen en ordre de note de manière à ce que les élèves les plus faibles soient identifiés. Certains jeunes sont envoyés dans le corridor, parfois pendant des périodes considérables, sur plus d'une journée. [REDACTED] affuble certains élèves de noms peu gracieux, les traitants d'extra-terrestre par exemple. Certains élèves se font également dire qu'ils sont des causes perdues et qu'il n'y a rien à faire avec eux. Les enquêteurs notent toutefois que l'utilisation de ces techniques, qui ne présentent aucune valeur pédagogique, n'est pas uniforme et qu'aucun enseignant ne semble toutes les appliquer dans la même classe.
172. Par ailleurs, puisque certaines de ces techniques étaient rapportées à juste titre à la direction, certains enseignants se sont mis à fermer les toiles des fenêtres intérieures de leur classe et à barrer leurs portes. Des accusations d'espionnage⁶² ont aussi été lancées contre certains membres du personnel qui ne toléraient pas ces pratiques, ce qui a contribué à alimenter la toxicité du climat. Toutefois, avec les mouvements de personnel, ceux qui s'opposaient le plus à ces pratiques ont majoritairement quitté l'école et ont été remplacés par des employés qui y sont moins attentifs ou qui y sont sympathiques, ce qui a favorisé un apaisement du climat, sans pour autant augmenter la qualité des interventions dans les classes.
173. Notons toutefois que certains enseignants auraient surpris des collègues à poser des gestes brusques sur des enfants. Il serait question de tirer l'oreille, de tirer sur les manches, de bousculer des élèves turbulents ou encore, dans un cas, à pousser une élève fortement de sorte qu'elle tombe au sol. Ces événements ne sont toutefois pas documentés par le CSS et plusieurs des témoins qui les rapportent hésitent à en parler ouvertement.

5.2.1.2. Traitement des élèves différenciés selon le sexe

174. Une des allégations mentionnées dans les reportages radiophoniques qui a suscité beaucoup de réactions est le traitement différent qui serait réservé aux filles par rapport aux garçons à l'école Bedford. Quelques témoins ont effectivement confié aux enquêteurs avoir l'impression d'une certaine distinction entre les sexes sans toutefois être en mesure de donner des exemples concrets d'événements survenus. La plupart des personnes rencontrées n'ont pas

⁶¹ Un commentaire récurrent est qu'il est plus commun d'entendre un enseignant réclamer le silence que d'entendre un élève bruyant, ce que plusieurs membres du personnel arrivent difficilement à s'expliquer.

CONFIDENTIEL

observé de situations particulières confirmant cette allégation. Un seul événement a été rapporté aux enquêteurs à propos du soccer à l'école. Quelques interventions ont dû être effectuées pour permettre aux jeunes filles qui le souhaitaient de jouer au soccer parce [REDACTED] aurait mentionné que ce sport était réservé aux garçons. Les interventions appropriées auraient été effectuées par les ressources complémentaires et les jeunes filles ont été en mesure de jouer au soccer comme elles sont en droit de s'y attendre.

175. D'autres témoins ont raconté aux enquêteurs que des élèves leur avaient confié ne pas se sentir considérées par leur enseignant autant que les garçons que ce soit par un temps d'attente plus élevé pour obtenir réponse à ses questions ou en n'étant jamais choisi lorsqu'elles lèvent la main pour répondre à l'interrogation de l'enseignant. Ces éléments n'ont cependant pas pu être observés concrètement par des témoins sur une période permettant de conclure à une réelle distinction basée sur le sexe.

5.2.2. Activités scolaires

176. La participation des enseignants aux activités de l'école avait aussi été remise en question dans le cadre des reportages radiophoniques du 98.5 FM. Les témoignages recueillis indiquent que certains enseignants boycottent effectivement certaines activités en fonction de plusieurs considérations. Des activités proposées par des enseignants ne faisant pas partie du clan dominant sont ignorées. Par exemple, [REDACTED] proposait des activités de récompenses aux élèves de certains niveaux. Environ la moitié seulement des enseignants visés ont accepté d'écouter la proposition. Les activités organisées dans le cadre de certaines fêtes à connotation religieuse, comme Noël ou Halloween, sont aussi ignorées par certains enseignants. Dans ces deux situations, les enseignants qui n'assistent pas aux activités se justifient généralement en invoquant le manque de temps. Les élèves ne pourraient pas participer aux festivités de Noël, parce qu'ils ont encore de la matière à voir. Finalement, les activités organisées dans le cadre du comité Mieux-vivre ensemble, qui découlait du rapport du psychologue industriel auraient aussi été boycottées par certains enseignants. Le [REDACTED] aurait suggéré aux enseignants de ne pas assister à ces activités en raison du nom du comité, qui sous-entend qu'il y a un problème de climat à l'école Bedford.
177. Notons que dans le but d'éviter de pénaliser les élèves et pour favoriser les collaborations, certains membres du personnel s'assurent d'organiser des activités pendant les périodes de spécialité des élèves, lorsque possible. Pour une activité tournante où tous les groupes disposent d'un temps limité en rotation, les horaires pourraient être conçus de sorte que le groupe d'un certain enseignant titulaire fréquente l'activité pendant une période de musique ou d'art dramatique.
178. Afin de favoriser la participation, le comité Mieux-vivre ensemble a été renommé comité social. Il semblerait toutefois que les activités ont été peu nombreuses au courant de la dernière année, notamment en raison de la grève des enseignants. La participation y serait aléatoire. Certaines activités ont aussi été organisées par la direction de l'école, suivant une autorisation du CPEPE. Celles-ci se seraient bien déroulées. Notons toutefois que la participation des enseignants y était obligatoire.

179. Certaines activités relatives au soccer seraient toutefois sujettes à une bonne participation, surtout en ce qui concerne les enseignants du clan dominant. Des parties organisées opposant les enseignants aux élèves sont acceptées par le personnel et suscitent une participation générale. Également, des témoignages rapportent que pour certains événements internationaux de soccer, les cours sont suspendus pour que les enseignants et les élèves puissent suivre la compétition.

5.2.3. Violence psychologique et rapport à l'honneur

180. La violence est définie à l'article 13 de la LIP comme étant : « *toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens* ».

181. Rappelons que le CSSDM doit veiller à ce que l'école Bedford « *offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui le fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence* »⁶³.

182. Les enquêteurs notent qu'une opposition entre les concepts d'honneur et d'authenticité s'observe à l'école Bedford. Pour les enseignants du clan dominant, la protection de leur honneur est prioritaire et se fait au détriment de l'authenticité, qui était un concept davantage porté par plusieurs enseignants du clan minoritaire. Les enquêteurs ont pu remarquer à plusieurs occasions que certains enseignants utilisent le mensonge pour se sortir de situations embarrassantes, même dans des situations où ledit mensonge est flagrant.

Dans la documentation transmise par le CSSDM,

. Les enquêteurs ont toutefois pu prendre connaissance d'une clarification des attentes qui lui avait été remise précédemment⁶⁴. Les témoignages rapportent également l'utilisation du mensonge lors des interventions sur la langue parlée dans l'école. Des enseignants nient avoir parlé arabe ou kabyle, alors qu'ils se font prendre sur le fait.

⁶³ Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3, art. 210.1.

⁶⁴ Notons que ce document contient d'autres affirmations mensongères, qui sont toutefois moins flagrantes.

CONFIDENTIEL

183. Les reportages radiophoniques diffusés à partir de mai 2023 ont été perçus comme une atteinte à l'honneur. En réaction, une partie des enseignants de l'école Bedford ont produit un document de démenti. Ce document présente plusieurs informations peu vraisemblables, voire fausses. On y indique, par exemple, que les « pratiques pédagogiques sont irréprochables et ne souffrent d'aucune lacune », ce qui, en plus d'exposer le manque d'introspection d'une partie de l'équipe-école, ne correspond pas à la réalité de l'exercice de la profession enseignante, où toutes les approches ont des avantages et des inconvénients et où un travail réellement professionnel consisterait à faire un choix dans l'utilisation des techniques en fonction des besoins des élèves. On y indique aussi que le modèle de la réponse à l'intervention (RAI) est appliqué à l'école, alors qu'aucun enseignant parmi ceux ayant été questionnés n'a décrit ce modèle dans leur relation avec les services complémentaires⁶⁵. Ils ont plutôt décrit une approche où juste avant chaque visite, l'enseignant indique ses volontés à la ressource complémentaire, qui sont habituellement de travailler avec un ou des élèves en dehors de la classe. Plusieurs témoignages indiquent que dans les faits, les interventions en classe sont rares, limitées aux classes de certains enseignants plus ouverts et que les ressources complémentaires ne peuvent pas proposer de modifications à l'enseignement sans que cela ne soit interprété comme une attaque contre l'enseignant.

alors que son attitude professionnelle est un facteur majeur à la base des problèmes de climat de l'école Bedford,

184. Le mensonge est parfois également utilisé pour arriver à certaines fins qui peuvent toutefois être difficilement rattachées à la sauvegarde de l'honneur. Par exemple, les enquêteurs notent les accusations de harcèlement sexuel infondées déposées supposément en représailles

Les enquêteurs ont aussi pu prendre connaissance de messages véhiculés contenant de fausses informations quant à la nature « confidentielle » des rencontres syndicales. Les témoignages rapportent également que des décisions sont prises en CPEPE, présentées comme le fruit d'une consultation des enseignants, sont en fait souvent issues des volontés d'un petit groupe d'enseignants.

⁶⁵ Le modèle d'intervention de la RAI postule que les interventions sont faites en prévention et en majorité dans la classe, en premier lieu par l'enseignant titulaire qui se fait soutenir par les ressources complémentaires appropriées. Les interventions plus pointues sont réalisées directement par les ressources complémentaires.

5.2.4. Vie syndicale

5.2.4.1. Le processus de consultation et la conception de la démocratie

185. L'analyse fait ressortir que la démocratie est une valeur chère pour plusieurs membres du personnel de l'école Bedford. La preuve testimoniale contient plusieurs références à la fierté des membres du personnel à ce que toutes les décisions se prennent en assemblée syndicale et que toutes les questions touchant le fonctionnement de l'école soient soumises au vote. On considère donc, pour une portion significative du personnel, que tous ont droit de parole. Dans le contexte de l'école Bedford, un vote à majorité simple est considéré comme suffisant pour toutes les questions et la politique de consultation prévoit que les résultats sont transmis à la direction sans faire état du niveau d'appui des propositions retenues. Il ressort toutefois deux difficultés liées à ce fonctionnement, à savoir le manque de considération pour les opinions minoritaires et l'ingérence du personnel dans des questions de gestion.
186. D'abord, la première difficulté trouve sa source dans une conception primaire de la démocratie qui est largement répandue parmi les membres du personnel. La preuve testimoniale démontre que pour plusieurs intervenants, il existe une confusion entre le fait de « voter » sur une question et le fait de « consulter » sur une question, les deux termes étant interchangeable selon eux. Cette confusion n'est pas étrangère aux difficultés en matière de climat. Par exemple, dans le cadre des travaux du comité pédagogique, les membres du comité ont effectivement fait des consultations auprès des membres du personnel, dans le sens traditionnel du terme, sans que toutefois cette consultation ne soit accompagnée d'un vote. Les enseignants ont plutôt été rencontrés en rencontre-cycle pour que leur soient présentés une problématique et un scénario de résolution. Au terme de cette présentation, les enseignants étaient sollicités pour exprimer leurs suggestions⁶⁶. En raison de ce fonctionnement, plusieurs enseignants considèrent qu'il n'y a pas eu de consultations. À contrario, dans plusieurs situations, généralement en rencontre syndicale, plusieurs questions sont votées sans qu'il n'y ait de consultation préalablement. Les échanges préalables au vote sont également très limités, voire inexistantes. Ces situations répondent toutefois à l'idéal démocratique d'un nombre important de membres du personnel puisqu'il y a vote. Notons également que le fonctionnement « démocratique » est parfois utilisé de manière à empêcher l'expression de certaines idées. Par exemple, des témoignages rapportent que pour éviter certains échanges, les enseignants sont parfois invités à voter pour déterminer si des questions doivent être votées sur le champ, sans échange supplémentaire⁶⁷, ou plus tard.⁶⁸

⁶⁶ Plusieurs enseignants ont toutefois refusé d'être consultés.

⁶⁷ Contrairement à la question préalable prévue au Code Morin et généralement prévue dans les différentes procédures d'assemblée, aucun nombre minimal d'interventions n'est requis et il n'est pas nécessaire d'obtenir une majorité qualifiée pour déclencher le vote. Dans le contexte de l'école Bedford, la « question préalable » est également régulièrement proposée par le président de l'assemblée, qui est le délégué syndical.

⁶⁸ Les enquêteurs ont constaté également que certains échanges ont été évités en mettant fin à la rencontre.

CONFIDENTIEL

187. Il est généralement admis dans une société démocratique que les décisions prises à la majorité doivent toutefois offrir certaines protections aux idées minoritaires. Par exemple, afin notamment de limiter le risque de « tyrannie de la majorité », le système juridique québécois s'assure de faire respecter la Charte des droits et libertés de la personne, même lorsque des décisions sont prises démocratiquement. Également à titre d'exemple, dans le domaine des sociétés par actions où les décisions se prennent également à la majorité des votes, la possibilité du recours en oppression protège les intérêts des actionnaires minoritaires. Dans le contexte de l'école Bedford, aucun recours formel n'est prévu pour baliser la portée des décisions prises. Au contraire, lorsque des enseignants ont tenté de remettre en question certaines façons de faire et certaines décisions, notamment en communiquant avec l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (Alliance) ils ont été retournés au délégué syndical de leur école, [REDACTED]. Notons toutefois que les votes de l'assemblée syndicale ne sont pas toujours une fatalité dans la mesure où la direction de l'école n'est pas toujours tenue d'accepter ou de mettre en œuvre toutes les décisions prises.
188. La seconde difficulté, relative à l'ingérence du personnel enseignant dans des questions de gestion, s'explique par la volonté de certains enseignants à vouloir mettre aux voix toutes les questions qui touchent l'école. Cette volonté est notamment soutenue par une convention collective locale qui prévoit une grande participation des enseignants sur une vaste sélection de sujets, mais aussi par une opinion syndicale répandue selon laquelle les enseignants peuvent s'exprimer sur tous les sujets.
189. Un exemple illustre l'interaction entre les deux difficultés nommées ci-dessus. Pour l'année scolaire 2022-2023, dès la rencontre du CPEPE du 15 septembre 2022, la direction de l'école Bedford « *mentionne qu'en fin de journée, la sécurité des élèves est compromise dans la cour d'école, car il n'y a pas d'adulte en surveillance* ». La preuve testimoniale indique que plusieurs enseignants de l'école ne se soucient pas de la question de la surveillance des élèves. Au moins un enseignant aurait même rapporté que son objectif, en fin de journée, c'est que les élèves partent, en sous-entendant par n'importe quel moyen. La preuve testimoniale indique également que plusieurs difficultés ont été associées à ce manque de surveillance, impliquant la recherche de certains élèves qui étaient disparus. À la suite de ce constat de manque de sécurité des élèves, des échanges et des consultations ont été entrepris pour en arriver à la conclusion que les enseignants feraient les surveillances lors de la rencontre du CPEPE du 16 février 2023, soit cinq mois plus tard.
190. Cet épisode exprime le manque de considération des opinions minoritaires en ce sens que les éléments relevés par les enquêteurs pointent l'absence d'empressement pour réagir aux difficultés des élèves, qui ne sont pas représentés dans le système démocratique de l'école, et une volonté de transférer les contraintes aux membres du personnel non enseignant qui n'est, lui aussi, pas représenté dans ce système démocratique. Si les premières décisions prises par les enseignants n'ont pas été appliquées, ce n'est pas parce que le système démocratique de l'école contient des protections, mais bien parce que la direction en place n'a pas accepté les propositions initiales, qui étaient inapplicables.

CONFIDENTIEL

191. L'ingérence des enseignants dans les questions de gestion de l'école est également exprimée dans cet épisode. Bien que la convention collective locale des enseignants prévoit que le système de surveillance est soumis à une démarche consensuelle au CPEPE entre les enseignants et la direction de l'école⁶⁹, la compromission de la sécurité des élèves impose que des décisions soient prises rapidement. En ce sens, l'utilisation de manœuvres dilatoires visant à repousser le moment de la prise de décision s'oppose directement à l'intérêt de l'élève et constitue une ingérence dans la mesure où la finalité de la décision était évidente et que la surveillance fait partie d'une tâche normale d'un enseignant.
192. L'ingérence s'observe également par l'utilisation de moyens non syndicaux. Par exemple, en décembre 2021, une mesure disciplinaire a été remise [REDACTÉ] en réponse à des actions d'insubordination et à des problèmes d'attitude relativement aux moyens mis en place afin de redresser la situation du climat à l'école. En réaction à cette mesure disciplinaire, une délégation composée de 11 enseignants, selon l'estimation de témoins, s'est attroupée autour du directeur de l'école afin de lui lire une lettre demandant le retrait de cette mesure disciplinaire. Non seulement cette demande constitue une tentative d'ingérence dans un processus disciplinaire, mais également une tentative d'intimidation, surtout dans le contexte où le directeur participait à ce moment à une activité sportive et qu'un seul enseignant est allé le chercher pour lui demander de le rejoindre dans le corridor où tous les enseignants attendaient.

5.2.4.2. Vie syndicale à l'école Bedford

193. Selon l'ensemble de la preuve, à l'école Bedford, la vie syndicale est contrôlée par les enseignants du clan dominant. Au fil du temps, les enseignants qui s'opposaient à cette domination ont quitté l'école et ont été remplacés majoritairement par des enseignants qui y sont sympathiques ou qui n'y opposent pas de résistance ouverte, de sorte qu'en date du 2 avril 2024, seuls [REDACTÉ]⁷⁰ sont connus pour être en opposition. Notons toutefois que la composition du personnel de l'école s'est faite suivant les procédures prévues à la convention collective des enseignants. Les enseignants du clan majoritaire font du maraudage auprès d'enseignants qui leur sont sympathiques lorsqu'un poste se libère. Également, étant donné la réputation peu enviable de l'école⁷¹, les postes de cette école ne sont généralement pas convoités, ce qui favorise le regroupement.

⁶⁹ Entente intervenue entre La Commission scolaire de Montréal et L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2015-2020 (Convention collective locale), art. 4-3.03 A) 5.
https://www.alliancedesprofs.qc.ca/storage/app/media/nos-communications/conventions-collectives/CSDM_2015-2020-EntenteLocale.pdf.

⁷⁰ La domination est moins nette chez [REDACTÉ] et chez les autres corps d'emploi.

⁷¹ Cette réputation précède la diffusion des reportages radiophoniques. Le partage des bassins de suppléance entre les écoles du quartier favorise la diffusion de l'information auprès des écoles des alentours, ainsi que la vie de quartier où quelques institutions font en sorte que les enseignants se croisent en dehors du cadre scolaire. La diffusion des reportages radiophoniques a toutefois fait rayonner cette réputation au-delà des cercles habituels.

CONFIDENTIEL

194. Concernant le fonctionnement de la vie syndicale, les témoignages rapportent que les décisions se prennent en petit groupe préalablement aux assemblées syndicales et avant les rencontres de CPEPE. Lorsqu'une assemblée syndicale est organisée, les points à mettre au vote ont été déterminés à l'avance, de sorte que les votes s'enchaînent à une vitesse qui ne permet pas au personnel de prendre conscience de tous les enjeux et les ordres du jour, lorsque remis avant l'assemblée, ne permettent pas de comprendre exactement la teneur des points à traiter⁷². Une fois qu'une question est votée, on n'y revient pas.
195. Le fonctionnement des votes est décrit de manière similaire par plusieurs témoins. Le sujet est donné et les options sont nommées. Le délégué syndical indique pour quelle option il votera et il demande le vote à main levée. Un enseignant qui souhaite intervenir peut le faire, toutefois, puisque les décisions ont déjà été prises entre les membres du clan dominant et que ces derniers représentent une majorité, l'intervention est inutile, ce qui fait en sorte que plusieurs enseignants rapportent avoir cessé de fréquenter les assemblées syndicales, renforçant encore davantage le contrôle du clan dominant. Notons également que le fait d'intervenir peut nuire à certains enseignants. Cela les cible comme n'étant pas en faveur de la décision et ils peuvent en subir les contrecoups dans les jours suivants. On rapporte, par exemple, une situation [REDACTED].
196. La composition des comités conventionnés est également déterminée à l'avance par les membres du clan dominant, qui choisissent entre eux qui seront les candidats. Si dans les dernières années certains comités non conventionnés pouvaient encore être investis par des enseignants n'étant pas endossés par les enseignants du clan dominant, l'évolution des choses fait en sorte que cette possibilité est de moins en moins crédible.

5.2.4.3. Vie syndicale en rapport avec l'Alliance

197. La résistance observée quant à l'amélioration des pratiques utilisées à l'école est soutenue par la littérature syndicale rendue disponible par l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal. À la suite du rapport du psychologue industriel, plusieurs des mesures qui ont été mises en place ont échoué à atteindre leurs objectifs en partie en raison d'écrits syndicaux ou d'interventions syndicales. Par exemple, pour chaque formation qui ait été proposée, [REDACTED] que la participation était facultative, appuyé par des écrits syndicaux, de sorte que la participation a été minimale⁷³.

⁷² Dans le but de soutenir les enseignants, à la suite du rapport du psychologue industriel, la direction en place a entrepris de publier hebdomadairement les sujets sur lesquels les enseignants devaient s'attendre à être consultés. Cette pratique n'a toutefois pas survécu au changement de direction de mars 2022.

⁷³ Les témoignages rapportent que les enseignants problématiques n'ont pas suivi les formations sur le civisme et le Mieux-vivre ensemble qui avaient été proposées pour eux.

198. Notons également que les témoignages rapportent un parti pris [redacted] par les intervenants au syndicat. Cette impression s'appuie aussi en partie par l'appui manifesté par M^{me} Beauvais-St-Pierre dans les reportages radiophoniques. De nombreuses lettres signées par de nombreux enseignants ont été transmises à l'Alliance afin que des interventions soient effectuées [redacted]. Ces lettres n'ont pas engendré d'effets tangibles. Au contraire, [redacted] aurait plutôt conseillé à [redacted]. L'absence d'intervention aurait été justifiée par le fait que l'Alliance n'intervient pas pour les situations entre ses membres. Elle a demandé aux enseignants plaignants de plutôt s'arranger avec le délégué syndical, à qui l'Alliance transmettait toutes les informations. Ces interventions ont alimenté les problématiques de climat.

5.2.4.4. Employés non enseignants

199. Les enquêteurs notent que toutes les principales décisions concernant l'école sont prises en CPEPE. Au-delà des enjeux de droit de gestion de la direction, ce fonctionnement engendre des difficultés pour les membres du personnel qui ne sont pas syndiqués par l'Alliance. En effet, ces derniers n'étant pas membres du syndicat ne sont pas sollicités lors des consultations. L'analyse de la documentation fait ressortir que pour ces employés, il n'existe aucune plateforme pour faire des propositions. Par exemple, des TES suivant leur mandat de prévention ont manifesté leur volonté d'organiser des ateliers au bénéfice des élèves qui impliquait une présence en classe. Elles se sont fait répondre par certains enseignants que leur proposition devait être acceptée en CPEPE avant d'être mise en place. Le CPEPE n'a pas proposé cette activité, puisqu'elle doit préalablement avoir été votée en assemblée syndicale. Lorsque les TES ont voulu présenter leur proposition pendant une assemblée syndicale, elles se sont fait mettre à la porte, puisqu'elles ne sont pas membres du syndicat et que le délégué syndical prétend que toute rencontre syndicale doit se faire à huis clos.

[redacted] Notons qu'en définitive, les élèves n'ont pas bénéficié du service.

5.2.4.5. Autonomie professionnelle

200. À plusieurs reprises au cours de cette enquête, on a mentionné aux enquêteurs le droit de l'enseignant à son autonomie professionnelle. Ce principe tire sa source notamment de l'article 19 de la LIP qui prévoit que :

« Dans le cadre du projet éducatif de l'école, des programmes d'activités ou d'études établis par le ministre et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié.

L'enseignant, possédant une expertise essentielle en pédagogie, a notamment le droit :

1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié;

CONFIDENTIEL

2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés. »

201. C'est sur cette autonomie professionnelle que s'appuie les enseignants de l'école Bedford pour justifier plusieurs de leurs choix tels que le choix de la méthode d'enseignement retenue, le choix de la méthode d'évaluation, le choix de restreindre l'accès à leur classe aux autres membres du personnel ou encore le choix d'appliquer ou non les moyens proposés dans les plans d'intervention des élèves en difficulté.
202. Il est vrai que l'article 19 de la LIP prévoit certains droits octroyés aux enseignants, mais ces derniers sont tout de même balisés et impliquent que l'enseignant se conforme néanmoins à certaines obligations. L'enseignant visé par l'article 19 de la LIP est censé posséder une expertise en pédagogie. Qu'en est-il si cette expertise n'est pas au rendez-vous ? À titre d'exemple, selon cet article, l'enseignant peut prendre les modalités d'intervention pédagogique qu'il détermine, mais celles-ci doivent correspondre aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et chaque élève. Ce n'est donc pas un droit à un choix aléatoire, c'est un droit basé sur le principe que l'enseignant saura faire le meilleur choix pour ses élèves en fonctions de leurs besoins et des objectifs.
203. L'autonomie professionnelle des enseignants ne peut pas s'exercer au détriment des droits des autres acteurs impliqués. Par exemple, les élèves ont également certains droits qui leurs sont conférés par la LIP ou par d'autres textes législatifs. Ils ont notamment le droit de recevoir les services appropriés et surtout de recevoir des services de qualité. Les ressources complémentaires quant à elles doivent être en mesure d'exercer les tâches et activités pour lesquelles elles ont été engagées et doivent être en mesure d'exercer leur jugement professionnel. Elles ont elles-mêmes des obligations à respecter dans le cadre de leurs professions respectives. Il en est de même pour la direction d'école qui a plusieurs fonctions et pouvoirs prévus à la LIP. L'autonomie professionnelle des enseignants ne doit donc pas être interprétée comme ayant préséance sur l'ensemble des droits et obligations des autres intervenants scolaires ou des élèves. De plus, l'interprétation de cette autonomie professionnelle ne peut être dissociée de la compréhension des obligations des enseignants prévues aux articles 22 et 22.0.1 de la LIP.
204. Les articles 22 et 22.0.1 de la LIP prévoient certaines obligations pour l'enseignant :

« 22. Il est du devoir de l'enseignant :

1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;

3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;

4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;

CONFIDENTIEL

5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;

6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

6.1° de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;

7° de respecter le projet éducatif de l'école. »

« 22.0.1 L'enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire. Il choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses compétences, sous réserve des dispositions des articles 259 et 260 et des conditions et modalités prévues en application de l'article 457.

On entend par « activité de formation continue » la participation à une activité structurée, notamment un cours, un séminaire, un colloque ou une conférence, organisée par le ministre, par un établissement d'enseignement universitaire, par un centre de services scolaires, par un établissement d'enseignement régi par la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1), par un autre organisme, par un pair ou en application de l'article 96.21.

La lecture d'ouvrages spécialisés est également reconnue comme une activité de formation continue. Est aussi visée toute participation à titre de formateur à une telle activité. »

205. L'enseignant joue un rôle déterminant dans la réussite éducative de ses élèves et exerce l'influence la plus directe et la plus forte sur la qualité des apprentissages des élèves et leur réussite⁷⁴. La LIP prévoit certaines obligations pour l'enseignant qui œuvre au sein du système scolaire québécois. Sans reprendre chacune des obligations énoncées à l'article 22 de la LIP, notons qu'il est du devoir de l'enseignant de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre, de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne, de respecter le projet éducatif de l'école et de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. Plusieurs allégations rapportées à la radio laissent croire que ces obligations n'ont pas été remplies par certains enseignants de l'école Bedford. À titre d'exemple, il était mentionné dans les reportages radiophoniques que certaines matières n'étaient pas enseignées à l'école Bedford ou étaient très peu enseignées. Cela irait à l'encontre du paragraphe 7 de l'article 22 de la LIP.

⁷⁴ Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante, *supra*, note 24, p. 22.

206. La preuve démontre effectivement que certaines obligations prévues à l'article 22 de la LIP n'ont pas été respectées ou rencontrées par des enseignants de l'école Bedford. Cependant, aucune conséquence n'est prévue à la LIP pour l'enseignant qui ne respecte pas ses obligations. Par conséquent, les enseignants de l'école Bedford n'ont pas eu de conséquences réelles à la suite du non-respect de leurs obligations. Aucun mécanisme de suivi, d'évaluation ou de reddition de comptes n'est prévu à la LIP.
207. Il existe toutefois un document préparé par le MEQ qui vise notamment à guider l'élaboration des programmes universitaires de formation à l'enseignement et à soutenir le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière⁷⁵. Il s'agit du Référentiel. Ce document présente les 13 compétences nécessaires à l'acte d'enseigner. Ces compétences, à développer et à maîtriser, sont fondées sur les réalités vécues par les enseignants. Ce Référentiel est notamment utilisé par le CSSDM dans le cadre de l'évaluation d'un stage probatoire. Il est également utilisé dans le cadre des supervisions pédagogiques qui peuvent être déclenchées en cours de carrière.

5.2.4.6. Équité et privilèges

208. Selon une pensée dominante à l'école Bedford, le concept de l'équité se confond avec le concept de stricte égalité. À titre d'illustration, lorsqu'une somme d'argent est décaissée ou qu'un bien est rendu disponible, il est attendu par plusieurs membres du personnel que l'utilisation soit égale pour tout le monde. À titre d'exemple, plutôt que de gérer le matériel informatique d'une manière centralisée, l'équipement est réparti en fonction des cycles, au risque d'avoir des lots insuffisants pour couvrir les besoins d'un groupe. Si l'école dispose, par exemple, de 60 ordinateurs portables, ils pourraient être divisés en 4 lots de 15 portables et chaque lot sera accessible soit au préscolaire, premier cycle, deuxième cycle ou au troisième cycle. Si deux enseignants du troisième cycle souhaitent emprunter leur lot d'ordinateurs en même temps, ils devront s'entendre pour le faire à des moments différents plutôt que d'emprunter un lot d'un autre cycle qui serait disponible⁷⁶. Cette division serait préférée par exemple à la constitution de 3 lots de 20 ordinateurs qui pourraient être empruntés par n'importe quel groupe de l'école au besoin. L'esprit derrière ce fonctionnement est d'éviter qu'un cycle profite davantage du matériel que d'autres⁷⁷.

⁷⁵ Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante, *supra*, note 24, p. 10 : Ce document constitue un référentiel de compétences professionnelles pour tout le personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Il s'adresse aussi à toutes les personnes concernées par la formation à l'enseignement : responsables des programmes de formation à l'enseignement; formatrices et formateurs (professeures et professeurs ou chargées et chargés de cours); superviseuses et superviseurs universitaires; enseignantes et enseignants qui accueillent des stagiaires dans leurs classes; membres des directions d'établissement; responsables du recrutement des enseignantes et des enseignants dans les organismes scolaires; enseignantes et enseignants en insertion professionnelle; enseignantes et enseignants expérimentés soucieux de poursuivre de manière continue le développement de leurs compétences professionnelles.

⁷⁶ Notons toutefois que ces considérations sont théoriques. Dans la réalité de l'école Bedford, le matériel est peu emprunté. Certains ordinateurs sont encore dans leur boîte.

⁷⁷ Notons également que ce fonctionnement, abordé au CPEPE de mars 2023, impliquait aussi d'abandonner un système de réservation informatique du matériel, qui fonctionnait bien aux dires de plusieurs témoins, pour revenir à un fonctionnement papier, qui s'avère être moins efficace. Les enquêteurs comprennent que ce changement de fonctionnement, qui ne présente aucun avantage,

209. Ce genre de fonctionnement et ses contraintes inhérentes engendrent plusieurs inefficacités. La direction peut difficilement utiliser les budgets mis à sa disposition sans créer de remous. Par exemple, un grand nombre de témoins ont rapporté aux enquêteurs que la direction, en 2021-2022, a accordé une libération à une enseignante dans le cadre des travaux du comité TIC. Cette libération visait à effectuer du travail au bénéfice de l'école. Cette libération a été perçue comme inéquitable par plusieurs puisqu'elle n'a pas été proposée à l'ensemble des enseignants participant à des comités. [REDACTED]
[REDACTED] Plusieurs enseignants vont même jusqu'à assimiler cette libération à des privilèges et à suggérer que le travail aurait dû être fait bénévolement. Il est à noter que cet épisode illustre également l'ingérence des enseignants dans des questions de gestion qui ne sont pas de leur ressort.
210. Il est à noter que la notion de privilèges est revenue à plusieurs reprises dans les témoignages. Plusieurs enseignants soulignent d'emblée que certaines directions auraient donné des privilèges à certains enseignants de qui elles étaient plus proches. Il semblerait que ces « privilèges » consisteraient essentiellement à avoir des libérations pour faire du travail qui dépasse ce qui est prévu à la tâche normale et au bénéfice de l'école. Une enseignante a également indiqué que le fait qu'une autre enseignante ait gagné des prix⁷⁸ était vu comme un privilège.

5.2.5. Influence communautaire

211. À plusieurs reprises au cours de l'enquête, des témoins ont mentionné aux enquêteurs avoir constaté une forte influence du milieu communautaire sur plusieurs membres du personnel de l'école Bedford. Un certain nombre d'entre eux fréquenterait notamment un centre communautaire et une mosquée située dans le quartier. Le centre communautaire Darlington, qui est un centre communautaire œuvrant pour la communauté arabe du quartier, est situé à proximité de l'école Bedford. La preuve recueillie tend à démontrer que certaines problématiques en lien avec des membres de ce centre communautaire sont survenues au cours des dernières années. À titre d'exemple, des membres du centre ont créé une page Facebook par le passé sur laquelle ils dénigraient l'enseignement à l'école Bedford. Également, [REDACTED] aurait fait irruption dans l'école en criant sur l'enseignante [REDACTED] pour ensuite se diriger vers le secrétariat. La direction d'école a alors dû composer le 911. Une rencontre entre des intervenants du CSSDM et le centre communautaire a été organisée afin de rétablir les ponts entre l'école et le centre. Au cours d'une autre année scolaire, des représentants d'une des mosquées situées à proximité sont venus se présenter à la direction d'école en mentionnant à cette dernière qu'il serait important pour la direction d'avoir une bonne relation avec les musulmans du quartier et de l'école et qu'il serait important qu'elle travaille avec eux.

⁷⁸ Selon la compréhension des enquêteurs, les prix dont il est question ici ont été gagnés par une enseignante deux années de suite avec son groupe dans une compétition de robotique organisée par LEGO.

212. Par ailleurs,

Plusieurs intervenants ont indiqué que cette implication était motivée par un désir d'assurer la conformité du modèle scolaire dans ces écoles avec un modèle culturel défendu dans ces organismes communautaires. Ces prétentions n'ont toutefois pas pu être démontrées, en raison des limites du mandat. Cela aurait toutefois eu comme impact de retarder ou empêcher l'adoption de certaines politiques obligatoires, relative entre autres à l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité⁷⁹.

213. un malaise à communiquer des informations

plusieurs problématiques se règlent par les relations communautaires.

, ce qui fait que les problématiques concernant certains élèves se règlent en dehors de l'école, sans intervention de la direction, ni même sans qu'elle en ait connaissance. Les organismes ne sont toutefois pas dans la portée de la présente enquête, ce qui implique que leur impact n'a pas été analysé en profondeur.

214. Bien que de manière générale, il ne soit pas contraire aux dispositions légales et pas nécessairement problématique que le milieu communautaire exerce une influence sur le milieu scolaire, dans le contexte de l'école Bedford plus particulièrement, cette influence a eu plusieurs impacts non négligeables sur l'administration de l'école. À titre d'exemple, certaines problématiques, nommées et réglées en dehors de l'école, n'ont pas été portées à l'attention de la direction qui perd la capacité à avoir un portrait d'ensemble de son milieu et à détecter et suivre les problématiques présentes.

5.2.6. Dépôt des plaintes

215. Un élément qui ressort de l'analyse de la preuve documentaire et testimoniale est la question des plaintes déposées par les membres du personnel au fil du temps. La manière de les traiter a créé une distorsion dans la compréhension de la situation de l'école entre les différents paliers de décision du CSSDM. Les enquêteurs notent que les membres du personnel ont toujours fait part de leurs insatisfactions aux différentes directions qui ont œuvré à l'école Bedford pendant la période couverte par les enquêteurs, avec toutefois une intensité variable en fonction du contexte.

⁷⁹ Certains contenus auraient d'ailleurs été renommés « éducation à la puberté » pour favoriser leur acceptation.

216. À l'époque de M^{me} Robichaud, [REDACTED] De nombreux membres du personnel ont été rencontrés par leur supérieure pour leur faire part des problématiques qu'ils vivaient. La preuve démontre qu'à la suite de ces rencontres, les situations étaient prises en charge, de sorte que les plaignants n'ont jamais ressenti le besoin de déposer de plaintes écrites ou de faire escalader leur mécontentement, malgré les injonctions en ce sens faites par la direction. Il faut également mentionner que lorsque ces situations étaient adressées auprès des fautifs, s'en suivait des « chasses aux sorcières », où les enseignants de ce qui est devenu le clan dominant cherchaient à savoir qui avait parlé. Les enquêteurs ont aussi pu prendre connaissance d'un cas où [REDACTED] rapporté une situation [REDACTED]. Lorsque le mis en cause a été rencontré, [REDACTED]. [REDACTED]. Devant la pression, cette dernière a dû signer le papier qu'elle considérait mensonger. Ces réactions ont donc freiné beaucoup de plaignants.
217. Parallèlement, la preuve rapporte également que la directrice, devant une situation qui dépassait les possibilités d'intervention d'une direction, a rapporté ces situations à sa hiérarchie, qui lui a offert un certain soutien. Même si un premier plan d'action a été déterminé à cette époque, l'intervention s'effectuait davantage dans une perspective réactive, où chaque situation était traitée après coup et où il était attendu que la direction règle les problèmes. Dans cette situation, les enquêteurs ont pu retracer quelques éléments de documentation, mais notent qu'à partir de celle-ci, il est difficile d'avoir une idée claire du climat à l'école Bedford.
218. Ensuite, sous M. Béchard, les membres du personnel de l'école Bedford avaient également l'impression que leurs doléances étaient entendues et prises en charge par la direction. À son arrivée, la situation difficile du climat de l'école était connue de sa supérieure hiérarchique et des ressources étaient à sa disposition pour qu'il puisse rétablir la situation. Le psychologue industriel est intervenu au courant de la première année de son mandat et un effort particulier a été fourni par les services pédagogiques du CSSDM afin d'augmenter la qualité des services éducatifs de l'école. Lorsque des problématiques apparaissaient, la direction supportait les enseignants visés qui n'ont pas ressenti le besoin d'escalader davantage les problématiques du côté du CSSDM, mais certains ont tout de même produit des plaintes qui ont été envoyées à leur syndicat. La preuve rapporte également que la situation était en amélioration. À ce moment, certaines situations ont toutefois été documentées sommairement, mais les éléments retracés par les enquêteurs sont dispersés dans plusieurs dossiers du CSSDM.

219. À son arrivée, M^{me} Djebbar [REDACTED].

[REDACTED] Les situations problématiques ont cessé d'être rapportées à ses supérieurs hiérarchiques⁸⁰ et aux différents services concernés du CSSDM⁸¹. Dans les rencontres du personnel, plutôt que prendre les problématiques de front, il était davantage question de la beauté de l'équipe. Rapidement après son arrivée, une grande partie des membres du personnel du clan minoritaire ont quitté l'école, de sorte que peu de personnes y rapportaient les difficultés. Les mesures du plan d'action ont rapidement été abandonnées de sorte que les membres du clan minoritaire ont perdu confiance dans la capacité de la direction à redresser la situation et ont perdu l'intérêt par rapport au climat du milieu. Cette période, qui comprend la période où les reportages radiophoniques ont été diffusés, a également été peu documentée.

220. Notons qu'à la suite de la diffusion des reportages radiophoniques au printemps 2023, le directeur d'unité intérimaire, M. Christian Milliard, s'est déplacé pendant quelques jours à l'école Bedford afin de recueillir les témoignages des membres du personnel qui le désiraient et afin d'offrir du soutien à l'équipe-école. La preuve démontre que certains membres du personnel ont transmis plusieurs informations à M. Milliard et lui ont fait part de la situation à l'école. Des lettres lui ont été transmises par courriel avec la directrice générale du CSSDM en copie conforme. La preuve démontre qu'aucune suite particulière n'a été donnée à ces lettres. L'attente de la direction du CSSDM aurait été que ces lettres servent de base à des discussions entre la direction d'école et les enseignants concernés, ce qui n'a pas été le cas.

221. Notons également que sous M. Béchar, la présence des services pédagogiques faisait en sorte que la direction du CSSDM pouvait bénéficier d'une autre source d'information par rapport au climat de l'école. Une conséquence de mettre fin au plan d'action a été de tarir cette source.

222. Depuis le départ de M^{me} Djebbar, M. Veilleux, qui était déjà directeur adjoint de l'école Bedford sous la direction de M^{me} Djebbar, se retrouve dans une position délicate. Étant par intérim, ses capacités à mettre en place des solutions sur le long terme sont limitées. Également, la composition de l'équipe-école fait en sorte que peu de membres du personnel l'informent de ce qui se passe dans l'école. [REDACTED]

[REDACTED] de la situation antérieure à l'arrivée de M^{me} Djebbar et à son statut d'intérimaire, font en sorte qu'il est délicat de solliciter un soutien complet à sa supérieure hiérarchique. [REDACTED]

[REDACTED] La composition de l'équipe-école fait toutefois en sorte qu'il y a peu de plaintes réelles, en comparaison à la situation antérieure.

⁸⁰ À ce sujet, [REDACTED] provoqué une rupture dans le suivi de la situation de l'école Bedford dans l'administration du CSSDM. La preuve démontre que le supérieur hiérarchique intérimaire n'avait pas une connaissance suffisante du milieu de l'école Bedford pour faire tous les suivis nécessaires. Notons qu'au moment de la diffusion des reportages radiophoniques, l'intérim était en place depuis environ cinq mois et n'avait pas d'information particulière sur l'école Bedford.

⁸¹ La documentation laisse croire que deux situations seulement ont été rapportées, dont une seule a été traitée, alors que les témoignages en identifient davantage.

CONFIDENTIEL

223. Par ailleurs, la composition sociodémographique du quartier fait en sorte que peu de parents se plaignent à l'école. Les témoignages rapportent que certaines plaintes se font informellement directement aux enseignants dans des contextes communautaires variés. Aussi, une grande proportion des enfants proviennent de familles dont les parents ne maîtrisent ni l'anglais ni le français. Par ailleurs, elles ont une faible connaissance du système scolaire québécois, de leurs recours et des attentes qu'elles doivent avoir face à l'école. Bien que les témoignages indiquent que ces parents s'intéressent au parcours éducatif de leurs enfants, ils ont une si grande confiance en l'école qu'ils ne remettent pas en question ses interventions.
224. Par ailleurs, lors de son témoignage à la radio dans le cadre de la série de reportages au sujet de l'école Bedford, la directrice générale du CSSDM, M^{me} Gélinas, a notamment mentionné que les gens doivent porter plainte pour que le CSS intervienne. Or, la preuve démontre que plusieurs membres du personnel ont effectivement dénoncé la situation, à plusieurs reprises, y compris au CSSDM. Il ressort cependant de l'analyse que ces dénonciations n'ont pas nécessairement été considérées comme des plaintes formelles de sorte qu'aucun suivi n'a parfois été donné par le CSS. Également, la chaîne hiérarchique a eu davantage tendance au cours des deux dernières années à croire M^{me} Djebbar plutôt que les employés qui se sont adressés à eux. [REDACTED] M^{me} Djebbar a trouvé un meilleur écho auprès du CSSDM.
225. Plusieurs enseignants associés au clan dominant ont mentionné aux enquêteurs que les personnes qui ont témoigné à la radio auraient dû passer par les canaux officiels qui leur sont offerts. Ils ont mentionné aux enquêteurs que le fait de parler à la radio sous le couvert de l'anonymat est une preuve que ce qui y est raconté est faux et peu crédible.
226. Comme mentionné auparavant, la preuve démontre que des membres du personnel, ainsi que plusieurs membres de la direction de l'école, ont tenté de dénoncer la situation à l'école Bedford à plusieurs reprises au fil des années que ce soit aux directions en poste, à leur syndicat respectif, au CSSDM ou en prenant position auprès de leurs collègues. La plupart des membres du personnel associés au clan minoritaire se sont épuisés et ont quitté l'école Bedford pour tenter de trouver un milieu de travail plus sain. La preuve documentaire et testimoniale recueillie démontre cependant que ce choix a été très difficile pour plusieurs d'entre eux. Les enquêteurs ont constaté de l'émotivité et de la culpabilité chez plusieurs témoins. Ces derniers ont le sentiment d'avoir abandonné les élèves à leur sort et se sentent coupables de ne pas avoir amélioré la situation malgré leurs tentatives en ce sens.
227. En ce qui concerne l'anonymat des témoins à la radio, la journaliste a justifié leur choix par la peur de représailles s'ils étaient identifiés. La preuve démontre qu'effectivement plusieurs témoins craignent de parler par peur des représailles possibles. Des témoins ont mentionné aux enquêteurs que les membres du clan dominant peuvent détruire leur carrière, qu'ils sont prêts à inventer des histoires pour discréditer ceux qui osent leur tenir tête ou porter atteinte à leur réputation, leur honneur. Comme mentionné précédemment, le mensonge a effectivement été utilisé par le clan dominant pour discréditer [REDACTED], pour sauvegarder leur honneur ou pour intimider des membres du personnel.

5.3. Administration, organisation et fonctionnement du CSSDM et de l'école Bedford

228. « Le centre de services scolaire a pour mission d'établir des établissements d'enseignement sur son territoire, de les soutenir et de les accompagner en leur rendant accessibles les biens et services et en leur offrant les conditions optimales leur permettant de dispenser aux élèves des services éducatifs de qualité et de veiller à leur réussite éducative, en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau d'instruction, de socialisation et de qualification de la population.

À cette fin, en respectant le principe de subsidiarité, il organise les services éducatifs offerts dans ses établissements et s'assure de leur qualité ainsi que de la gestion efficace, efficiente, équitable et écoresponsable des ressources humaines, matérielles et financières dont il dispose »⁸².

5.3.1. Processus administratifs

229. L'article 207.1 de la LIP prévoit, notamment que le CSS s'assure de la qualité des services éducatifs offerts dans ses établissements et s'assure de la gestion efficace, efficiente, équitable et écoresponsable des ressources humaines. Il existe une multitude de processus administratifs, de directives internes, politiques, etc., servant à l'administration du CSSDM. Dans le contexte de l'école Bedford, les enquêteurs se sont attardés, entre autres, à l'analyse des processus qui entourent l'évaluation des enseignants.

5.3.1.1. Évaluation des enseignants

230. Au CSSDM, il est prévu que l'évaluation du personnel enseignant s'effectue en plusieurs étapes en fonction de différentes situations.

231. Sans faire un portrait exhaustif des divers processus, il faut savoir qu'il existe différents types d'employés au CSSDM. Il y a d'abord les employés réguliers et les non réguliers. Une fois qu'un enseignant avec brevet obtient un emploi à statut régulier, aucune évaluation de rendement n'est prévue pour la suite de sa carrière. En ce qui a trait aux enseignants non réguliers, ils peuvent faire partie de différents bassins, soit :

1. Admissibilité à des postes réguliers;
2. Admissibilité contrats temps partiel;
3. Suppléance occasionnelle;
4. Suppléance – qualifié autre champ;
5. NLQ étudiants;
6. NLQ Bac disciplinaire;
7. CV non légalement qualifié;
8. Retraité-suppléance occasionnelle⁸³.

⁸² Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3, art. 207.1.

⁸³ Le CSSDM a mentionné aux enquêteurs qu'à la suite des négociations des derniers mois, un nouveau bassin serait ajouté aux huit déjà existant.

CONFIDENTIEL

232. Pour cheminer au sein des différents bassins et avoir accès à un poste régulier, les processus prévoient, notamment des évaluations de rendement qui doivent être effectuées par les directions d'école. Le résultat de cette évaluation peut être positif, suffisant ou négatif et contient une note globale et une note en gestion de classe. Diverses autres conditions s'appliquent pour l'accès aux différents bassins et certaines sont prévues dans l'entente intervenue entre le CSSDM et l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal. À titre d'exemple, il est notamment prévu que le bassin d'admissibilité aux fins d'octroi de contrats à temps partiel contient les personnes qui « à compter du 1^{er} juillet 2018, effectuent de trente (30) à cinquante (50) jours consécutifs de travail à un même poste sans avoir obtenu d'évaluation négative »⁸⁴.
233. Selon la preuve recueillie, bien que des évaluations de rendement soient prévues dans les divers processus administratifs, la convention collective locale prévoit que l'absence d'évaluation au dossier ne doit pas restreindre le droit de l'enseignante ou de l'enseignant à être inscrit sur la liste de priorité d'emploi⁸⁵. En d'autres mots, l'absence d'évaluation de rendement équivaut à une évaluation positive. L'enseignant qui respecte les autres conditions prévues peut changer de bassin ou accéder à un poste régulier sans avoir été évalué. Selon les témoignages recueillis, c'est près de la moitié des évaluations prévues dans les processus qui ne sont pas effectuées. Que ce soit par manque de temps, par manque de suivi ou même par choix, plusieurs enseignants bénéficient du principe de l'absence d'évaluation équivalant à une évaluation positive. À titre d'exemple, parmi les dossiers d'employés consultés par les enquêteurs, on retrouve le dossier d'un enseignant de l'école Bedford qui contient une évaluation négative en début de carrière au CSSDM. Le dossier ne contient aucune autre évaluation par la suite. Cet employé, qui a bénéficié de l'absence d'évaluation, a obtenu sa permanence au sein du CSS quelques années plus tard sans que sa compétence ne soit réévaluée en cours de route.
234. Par ailleurs, dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre, il arrive que de nouveaux employés aient accès directement à des postes réguliers dès leur embauche au CSSDM. Selon les processus établis, ces employés ne feront donc jamais l'objet d'une évaluation de leur rendement.
235. L'évaluation des enseignants repose sur les directions d'école qui ne sont pas toujours aux faits des dossiers de chacun des membres de leur personnel. Le cumul des heures d'enseignement n'étant pas effectué toujours dans le même établissement, il est possible qu'un enseignant nouvellement arrivé dans une école doive être évalué après seulement quelques semaines de travail selon les processus.

⁸⁴ Convention locale, *supra*, note 67, p. 35 (section 5-1.14).

⁸⁵ Convention locale, *supra*, note 67, notamment p. 37, 92 et 119.

236. Pour sa part, le CSSDM transmet une liste des évaluations à effectuer périodiquement aux directions d'école, mais aucun suivi particulier n'est effectué par la suite. Les évaluations réalisées sont transmises au CSSDM, mais en cas d'absence d'évaluation, aucun suivi n'est effectué de part et d'autre. Il fut mentionné aux enquêteurs qu'un travail de sensibilisation était en cours auprès des directions d'école du CSSDM afin de rappeler l'importance d'effectuer les évaluations des membres du personnel dans les délais requis. Cependant, selon les dernières données recueillies, c'est environ 50% des évaluations requises qui ont été effectuées dans la dernière année.
237. Les évaluateurs sont également très diversifiés et on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'il ait une compréhension et une vision personnelle de la tâche à effectuer ce qui offre peu de constance dans le processus, et ce, malgré l'existence de plusieurs guides rendus disponibles par le CSSDM. La grande charge de travail des directions d'école a également été soulevée aux enquêteurs. Certains délaissent volontairement le volet évaluation pour s'affairer à d'autres tâches. Sachant que l'absence d'évaluation équivaut à une évaluation positive, ils ne voient pas l'intérêt de mettre du temps dans ce processus.

5.3.1.2. Supervision pédagogique

238. La supervision pédagogique est une mesure d'aide individuelle prévue à l'annexe IV de la convention collective locale⁸⁶ :

« La supervision pédagogique est une mesure d'aide individuelle dont le but est d'appuyer une enseignante ou un enseignant qui rencontre des difficultés d'ordre pédagogique.

Lorsque la direction juge nécessaire d'amorcer un processus de supervision pédagogique, elle rencontre l'enseignante ou l'enseignant afin de lui communiquer la ou les difficultés d'ordre pédagogique identifiées.

Afin de faciliter l'atteinte des objectifs de la supervision pédagogique, la direction identifie, avec la participation de l'enseignante ou de l'enseignant concerné, les cibles de travail et les améliorations nécessaires afin de résoudre les difficultés identifiées.

Dans le but d'appuyer l'enseignante ou l'enseignant, un plan est élaboré par la direction et lui est remis.

L'enseignante ou l'enseignant ne peut faire l'objet d'évaluation pendant la démarche de supervision pédagogique. Toutefois, dans la mesure où la direction de l'école entend procéder à l'évaluation de l'enseignante ou l'enseignant, celle-ci ou celui-ci est avisé dans un délai raisonnable. »

⁸⁶ Convention locale, *supra*, note 67, p. 144.

CONFIDENTIEL

239. Selon la documentation reçue du CSSDM, ce dernier recommande aux directions d'école de procéder minimalement à une observation en classe avant d'entamer un processus de supervision pédagogique et d'avoir offert des mesures d'aide à l'enseignant préalablement. La direction d'école qui désire entamer un processus de supervision pédagogique doit documenter les rencontres avec l'enseignant, les mesures d'aide proposées et les résultats de ses observations. Des exemples concrets doivent pouvoir se dégager de ses observations⁸⁷.
240. Une fois que la direction décide d'entamer un processus de supervision pédagogique, elle doit transmettre une lettre de convocation à l'enseignant visé pour lui faire part des difficultés observées, des cibles de travail identifiées et lui transmettre une copie de la démarche de supervision pédagogique et du formulaire T-148. Un délai de 48 heures doit être donné à l'enseignant avant la rencontre.
241. S'en suit une rencontre initiale avec l'enseignant visé au cours de laquelle le processus de supervision pédagogique et les cibles identifiées de manière préalable seront expliqués, les constats effectués seront énumérés et le formulaire T-148 sera présenté.
242. Au cours de cette rencontre, la direction devra identifier avec l'enseignant :
- les cibles qui correspondent aux compétences identifiées dans le formulaire T-148 et sur lesquels portera le plan de supervision pédagogique;
 - les indicateurs qui correspondent aux indicateurs identifiés pour chacune des compétences visées dans le formulaire T-148;
 - les moyens qui seront utilisés pour atteindre les objectifs de la supervision;
 - les échéances pour l'atteinte des objectifs de la supervision;
 - les modalités du bilan (entretien, observation ou porte-folio);
 - la date du ou des bilans de supervision pédagogique (des dates pourraient être ajoutées en cours de route);
 - le calendrier des observations en classe qui pourrait être modifié en cours de processus. La direction a toujours le droit d'effectuer des observations en classe non planifiées préalablement.
243. La version finale du plan de supervision pédagogique ainsi que le calendrier des observations en classe doivent être remis à l'enseignant dans les jours qui suivent la rencontre initiale. Le plan pourra être bonifié si de nouvelles cibles ou indicateurs sont identifiés en cours de supervision pédagogique, mais la direction devra rencontrer l'enseignant de la même manière que lors de la rencontre initiale pour pouvoir l'intégrer à l'intérieur du plan.
244. Par la suite, l'enseignant et la direction suivent le plan de supervision pédagogique. La durée d'une supervision pédagogique est variable et peut s'étendre sur une période de plusieurs mois à plusieurs années dépendamment des besoins et des progrès de l'enseignant. La direction doit rencontrer l'enseignant pour effectuer le suivi des progressions. À chaque observation de la direction, cette dernière doit effectuer un bilan de ses observations et des progressions en présentant le tableau de ses observations. Il est recommandé à la direction de conserver des écrits de ses observations en classe et des rencontres de bilan.

⁸⁷ Document du CSSDM, Démarche de supervision pédagogique, Document à l'intention de la direction.

CONFIDENTIEL

245. À l'échéance prévue, la direction procède au bilan de la supervision pédagogique. Elle doit remplir le formulaire T-148 et en remettre une copie à l'enseignant dans le cadre d'une rencontre à cet effet. Cette rencontre permet de présenter le formulaire à l'enseignant et de l'informer sur la poursuite ou non de la supervision pédagogique.
246. Lorsque l'enseignant ne progresse plus ou progresse de manière trop peu significative, la direction d'école peut procéder au bilan final. Si le bilan final est négatif, la direction remet une lettre à l'enseignant pour l'informer de la fin de la supervision pédagogique et du début du processus d'évaluation.
247. Le cas échéant, le processus d'évaluation s'effectue à l'aide du formulaire T-148. Au terme de l'évaluation, la direction rencontre l'enseignant afin de lui présenter et de lui remettre le formulaire complété. Si le bilan est négatif, le CSSDM pourrait devoir mettre fin au lien d'emploi de l'enseignant.⁸⁸
248. Le processus de supervision pédagogique exige un investissement de temps très élevé pour une direction d'école. Dans le contexte de l'école Bedford où on retrouve plusieurs enseignants pour lesquels des lacunes au niveau pédagogique ont été identifiées, il est impensable pour une direction d'envisager d'entamer un processus de supervision pédagogique pour l'ensemble de ces enseignants en même temps. Sachant qu'un processus de supervision pédagogique peut s'étendre sur plusieurs mois et parfois plus d'une année, il faudrait compter un laps de temps sur plusieurs années avant de mettre à niveau l'ensemble du personnel de l'école Bedford. Pendant ce temps, les élèves ne bénéficieraient pas de la qualité des services éducatifs à laquelle ils ont droit.
249. Il faut aussi tenir compte de l'intervention possible du syndicat représentant les enseignants. Lorsque le directeur d'école en poste au début de l'année 2022 a tenté de débiter [REDACTED] processus de supervision pédagogique avec [REDACTED] enseignants de l'école Bedford, ces derniers se sont tournés vers leur syndicat qui a tout de suite contacté le CSSDM. Dans un courriel de convocation, le directeur d'école a indiqué aux [REDACTED] enseignants :

⁸⁸ Ibidem

CONFIDENTIEL

Figure 5 : Extrait d'un courriel de M. Béchar

Ce message a pour but de vous convoquer à une première rencontre en vue de débiter un processus de supervision pédagogique. Nous avons reçu les conclusions du rapport des psychologues industriels et nous devons vous rencontrer pour vérifier vos compétences en enseignement.

La supervision pédagogique est une mesure d'aide individuelle dont le but est d'appuyer un enseignant qui rencontre des difficultés d'ordre pédagogique. Nous préparons ensemble un plan pour vous aider au retour de la relâche. Il y aura aussi un échéancier sur plusieurs mois pour vous aider. Nous vous observerons en classe et nous prendrons des moments pour vous faire de la rétroaction pour vous améliorer.

Source : Documentation fournie par le CSSDM

250. Puisque le directeur a mentionné avoir reçu les conclusions du rapport des psychologues industriels, un représentant du syndicat a mentionné par courriel au CSSDM qu'« *un psychologue industriel n'est pas un spécialiste de l'enseignement et de la pédagogie. Je trouve que c'est complètement absurde. Le psychologue industriel avait un mandat clair, celui du climat de travail à l'école. L'annexe 4 de la CCL est très claire : « La supervision pédagogique est une mesure d'aide individuelle dont le but est d'appuyer une enseignante ou un enseignant qui rencontre des difficultés d'ordre pédagogique. »*

251. La direction d'école avait observé des problématiques chez les [redacted] enseignants et avait des inquiétudes. [redacted]

252. Cependant, puisque la direction a mentionné avoir reçu les conclusions du rapport des psychologues industriels et n'a pas mentionné dans sa première correspondance les problématiques observées, le CSSDM et le syndicat ont jugé que la direction avait perdu toute crédibilité pour poursuivre les processus de supervision pédagogique. [redacted]

[redacted] Les [redacted] enseignants pour lesquels plusieurs lacunes au niveau pédagogique avaient été identifiées n'ont jamais été inquiétés par la suite. La nouvelle direction n'a pas donné suite aux processus et la preuve démontre que les lacunes identifiées en [redacted] [redacted]. Il s'est donc passé plus de [redacted] sans que des démarches soient entreprises pour venir en aide à ces enseignants et sans qu'un suivi ait été effectué. [redacted] La preuve démontre que la direction en place au début de l'année [redacted] avait identifié d'autres enseignants avec plusieurs lacunes au niveau pédagogique, mais s'était limitée à

CONFIDENTIEL

débuter [REDACTED] processus de supervision pédagogique étant donné la charge de travail que cela impliquait. La preuve démontre que le CSSDM était également aux faits que d'autres enseignants présentaient des lacunes importantes et aucun suivi n'a été effectué pour ces autres enseignants également.

5.3.1.3. Gestion des pratiques religieuses

253. Dans les reportages radiophoniques diffusés sur les ondes du 98.5 FM, il est fait mention de pratiques religieuses dans les salles de classe à l'école Bedford. La preuve démontre que des membres du personnel ont été témoins de certaines pratiques religieuses telles que des prières dans les salles de classe ou encore des ablutions dans les toilettes communes. Toutefois, ces pratiques n'étaient majoritairement pas effectuées devant les élèves, mais plutôt sur le temps personnel des personnes concernées.
254. De la preuve analysée ressort deux événements où des élèves auraient été impliqués dans le cadre de pratiques religieuses à l'école Bedford. Tout d'abord le cas [REDACTED] qui permettait aux élèves [REDACTED] de prier [REDACTED] et également le cas [REDACTED] qui effectuait [REDACTED] en présence d'élèves, ses ablutions.
255. Les événements ont été portés à l'attention des directions en poste au moment des faits et les personnes impliquées ont été rencontrées. En somme, peu d'observations ont été rapportées aux enquêteurs en lien avec les pratiques religieuses en présence d'élèves. Les événements identifiés ont été gérés par les directions en poste et il ne semble pas y avoir eu de récurrence par la suite.
256. Toutefois, en ce qui concerne les fêtes religieuses islamiques, la preuve démontre que la gestion des demandes de congé a généré par le passé des inquiétudes au sein du CSSDM. Puisque plusieurs membres du personnel sont de confession musulmane, beaucoup d'entre eux souhaitent obtenir un congé lors des fêtes les plus importantes, et les encadrements en place prévoient que ces congés doivent être accordés s'ils ne représentent pas une contrainte excessive. Contrairement à d'autres écoles, aucune problématique particulière n'était associée à ces congés. Il y avait toujours un nombre de demandes qui correspondait au nombre de congés qui pouvaient être accordés. Après vérifications du CSSDM, il semble que les congés sont distribués informellement entre les enseignants et les femmes seraient moins susceptibles d'en obtenir.

5.3.1.4. Relations hommes-femmes

257. Bien que la question des relations hommes-femmes à l'école ait été soulevée dans les reportages médiatiques, la preuve recueillie par les enquêteurs n'est pas décisive sur cette question. Les enquêteurs constatent que plusieurs femmes ont subi des traitements incivils dans le cadre de leurs fonctions à l'école Bedford, toutefois, il est périlleux d'associer ce traitement à une question de genre. Bien que certaines personnes soient d'avis que les femmes reçoivent des traitements plus durs lors des conflits, rien ne laisse croire qu'un homme recevrait un traitement différent, sinon le sentiment de certaines personnes. Si, par exemple, il est clair que certaines directrices ont subi des insubordinations que les directeurs n'ont pas subies, d'autres éléments de contexte pourraient expliquer le traitement différencié. Aussi, les enquêteurs constatent que certains hommes vivent des situations tout aussi difficiles. En

résumé, les enquêteurs n'excluent pas la possibilité que des femmes subissent de la discrimination en raison de leur sexe à l'école Bedford en raison des traitements qu'elles y ont subis, mais ils ne disposent pas d'une preuve suffisante en cette matière pour l'expliquer nécessairement par une question de genre.

5.3.2. Solutions proposées

258. La problématique de l'école Bedford est connue depuis plusieurs années au sein du CSSDM. Au fil du temps, les directions d'école ont fait part des problématiques vécues aux différentes unités concernées du CSSDM. La documentation consultée et les témoignages recueillis démontrent que le CSSDM a posé plusieurs actions entre les années 2017-2018 et 2021-2022 pour venir en aide à ces directions d'école.

259. La preuve démontre également que puisque la situation de l'école Bedford était bien connue du CSSDM, un suivi rapide était obtenu lorsque des demandes étaient placées aux différentes unités.

5.3.2.1. Mesures disciplinaires

260. La documentation consultée démontre que des clarifications des attentes et des mesures disciplinaires ont été remises à quelques enseignants au cours des dernières années après que ceux-ci ont adopté des comportements inappropriés. Les directions d'école ont mentionné avoir obtenu le support nécessaire du Bureau des relations professionnelles du CSSDM en ce qui a trait à ces procédures. Toutefois, la preuve démontre qu'à d'autres occasions, alors que les directions d'école souhaitaient intervenir, on leur conseillait plutôt de faire attention et de ne pas être coercitifs afin de ménager le climat. Cela a parfois eu pour effet de « laisser passer » certains comportements qui auraient dû faire l'objet d'un redressement.

5.3.2.2. Vérification des planifications de cours

261. L'article 96.12 de la LIP prévoit que « *le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école* ». Ayant constaté certaines lacunes au niveau de la pédagogie à l'école Bedford, les directions en poste avant mars 2022 ont tenté de s'assurer de la qualité des services éducatifs offerts en demandant aux enseignants titulaires de leur transmettre leur planification de cours.

262. L'exercice a permis de mettre en lumière des problématiques chez plusieurs enseignants sans toutefois avoir le réel effet souhaité. En effet, plusieurs des enseignants pour lesquels cette mesure avait été initiée ont répondu à la demande en transmettant à la direction la planification prévue dans les guides pour enseignants accompagnant les cahiers d'exercices utilisés. Bien que ce geste soit révélateur en lui-même, ces enseignants ont répondu à la demande de la direction assez aisément. D'autres enseignants ont également été en mesure de transmettre leur planification annuelle globale puisque celle-ci, bien qu'appelée à évoluer chaque année, avait déjà été préparée par les années antérieures. Toutefois, d'autres enseignants pour lesquels aucune lacune au niveau pédagogique n'avait été identifiée ont peiné à répondre à la demande de la direction. Certains avaient, par exemple, accepté de prendre un niveau différent pour l'année en cours et ont dû mettre en place une planification entière rapidement alors que d'autres n'avaient pas pour habitude d'effectuer une planification détaillée de leurs contenus à l'avance, préférant s'inspirer de nouveaux sujets en cours d'année. L'exercice qui avait pour objectif de s'assurer de la qualité des services offerts par certains enseignants

présentant des lacunes au niveau de la pédagogie a donc eu pour conséquence de mettre de la pression sur d'autres enseignants ne présentant aucune lacune.

263. Pour être équitables et ne pas cibler les enseignants avec certaines difficultés, les directions d'école ont choisi de présenter leur demande à l'ensemble des enseignants. Les témoignages recueillis tendent à démontrer que les techniques utilisées n'ont pas eu les effets escomptés.

5.3.2.3. Psychologue industriel

264. Lorsque la situation est devenue plus problématique à l'école Bedford au cours de l'année 2018-2019, l'équipe de direction alors en place a fait part de son souhait de débiter une enquête de climat. Certains enseignants souhaitaient également qu'une telle démarche soit entreprise. Le CSSDM a proposé à ce moment une autre approche axée sur les relations de travail avec le soutien d'une conseillère en gestion du personnel spécialiste en climat de travail et un conseiller pédagogique en éthique et culture religieuse. Il est notamment proposé à la direction de poursuivre les dîners communautaires et une formation sur le multiculturalisme sera offerte au personnel de l'école à la rentrée 2019-2020.

C'est l'année suivante, en 2020-2021, qu'une enquête de climat a été déclenchée par le CSSDM à l'école Bedford. Une enquête de climat est une collecte d'informations permettant à un employeur de prendre une décision éclairée concernant une situation jugée préoccupante dans un milieu de travail. L'enquête est effectuée par un consultant indépendant et impartial qui rencontre individuellement les employés visés et résume ensuite l'information colligée à l'employeur. Des recommandations pour améliorer le climat de travail peuvent également être présentées⁸⁹. C'est le psychologue M. Gilles Levesque, de l'entreprise Chronos RH inc., avec la collaboration du doctorant M. Didier Dolbec qui ont été retenus pour effectuer l'enquête de climat à l'école Bedford.

265. Des rencontres avec les membres du personnel ont été effectuées entre le 18 mars et le 1^{er} avril 2021 et le rapport a été déposé le 15 avril 2021. Le rapport comprend des recommandations et suggère des actions en vue d'établir un plan d'action. Sans reprendre exhaustivement le contenu du rapport, ce dernier présente plusieurs perceptions, notamment liées à la communication et à la collaboration, aux impacts des approches de gestion et à la prévention et la gestion des différends. Plusieurs problématiques sont décrites et le psychologue présente certains impacts sur les élèves et leurs apprentissages.

⁸⁹ Information récupérée, en avril 2024, à l'adresse suivante : <https://duranceamediation.com/analyse-du-climat-de-travail/>

Figure 6 : Extrait du rapport du psychologue industriel

Impacts sur les élèves et leurs apprentissages

L'approche envers les élèves est aussi relevée comme un facteur influençant le climat de travail puisqu'elle est l'objet de discussions et d'inquiétude chez plusieurs personnes rencontrées.

Des personnes ont rapporté que ce qui les motive encore à venir travailler malgré le climat parfois difficile est l'intervention auprès de l'élève. Le désir de travailler pour le bien de l'élève semble donc être une force pour plusieurs personnes du milieu.

Par ailleurs, un sentiment de contre-productivité a aussi été soulevé, en ce sens que les gens qui parlent une autre langue que le français devant des élèves contreviennent aux efforts de francisation des enfants, cela envoie de mauvais exemples aux jeunes, ceux-là mêmes à qui on demande de parler français.

On utilise beaucoup la négation et le cri pour faire obéir les élèves⁹. Plusieurs personnes ont témoigné de comportements agressifs envers certains enfants et manifestent leur inquiétude quant au bon développement et à la sécurité des enfants qui sont confiés à certains enseignants. Certains relatent également que les filles semblent être traitées différemment que les garçons par certains enseignants.

Plusieurs suggèrent que comme l'enseignant.e a la responsabilité d'assurer la santé psychologique des élèves, une approche positive pourrait être implantée à l'école, comme cela se fait déjà dans plusieurs écoles au Québec.

Un autre objet de tension est le contenu pédagogique que certains associent à « l'autonomie professionnelle ». Il semble que certains apprentissages ne sont pas réalisés et on le dénote lorsque l'élève passe à un niveau supérieur et sur la collaboration de cycle et de niveau quand on ne veut pas partager sur les contenus et les méthodes pédagogiques. Plusieurs mentionnent également qu'on aimerait essayer le « looping »¹⁰ mais cette approche en fait pas l'unanimité.

Pour assurer une mise à niveau des pratiques et comme le suggère le *Guide du personnel de l'école Bedford*¹¹, certains suggèrent un accompagnement pédagogique ou supervision professionnelle par une personne conseillère pédagogique dans l'école, temps plein pour : organiser les rencontres-cycles et/ou de niveaux, accompagner les enseignants en pratique guidée et autonome, mise en place du projet éducatif, réflexion sur la pratique pédagogique.

Un suivi important pourrait être fait auprès de quelques enseignants.es qui remettent en question le respect de la qualité de langue¹² ou encore qui refusent de participer à des formations de développement professionnel. La responsabilité relève de la direction de l'école qui selon la Loi (96.12), « assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » et (96.21) « gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel ... ».

Source : Documentation fournie par le CSSDM

266. Le psychologue souligne également que le climat de l'école peut avoir un impact en soi sur les apprentissages de l'élève.

5.3.2.4. Plan d'action

267. À la suite de la remise du rapport de la firme de psychologues industriels, un plan d'action a été préparé par le CSSDM en collaboration avec l'équipe de direction de l'école. Ce plan proposait des actions en lien avec cinq enjeux notés par la firme de psychologues, soit :

1. Perception d'incivilité, d'intimidation et harcèlement au sein de l'équipe et de l'impact sur les élèves;
2. Compréhension commune à développer;
3. Gestion;
4. Rehaussement des pratiques pédagogiques;
5. Bedford un milieu de vie sain et sécuritaire pour tous.

CONFIDENTIEL

268. Les actions proposées comportaient :

1. La présentation d'un plan d'action simplifié aux membres du personnel de l'école;
2. La présentation d'un atelier sur le mieux-vivre ensemble et sur les relations interculturelles;
3. Une formation commune sur le climat de travail, la gestion de conflit et la civilité;
4. La médiation des conflits;
5. La rédaction d'une charte des comportements attendus pour l'école Bedford;
6. Des formations sur le fonctionnement, les responsabilités, le rôle et les mandats du CPEPE et sur les responsabilités, le rôle et les mandats du représentant du CPEPE, du CLP et du comité EHDAA;
7. La gestion du personnel;
8. La pédagogie et la gestion de classe;
9. L'animation des comités CPEPE et CLP;
10. La vision partagée du projet éducatif;
11. Les comportements qui favorisent l'apprentissage;
12. Établir un comité mieux-vivre ensemble.

5.3.2.4.1. *Implantation*

269. La mise en œuvre de ce plan d'action a débuté au mois de juin 2021 et comprenait la collaboration de l'équipe de direction de l'école Bedford, du CSSDM, de formateurs externes, des partenaires syndicaux et des membres du personnel de l'école. Certaines des actions qui concernent des présentations ou des formations ont été effectuées. Pour l'année scolaire 2021-2022, une conseillère pédagogique fût attitrée trois jours par semaine exclusivement à l'école Bedford pour travailler le rehaussement de la pédagogie et un comité mieux-vivre ensemble a été formé.

270. En ce qui concerne l'aide apportée par une conseillère pédagogique, les témoignages recueillis démontrent que la plupart des enseignants pour lesquels des lacunes au niveau pédagogique avaient été identifiées n'ont pas sollicité son aide. En effet, il ressort des témoignages que ces enseignants ne se perçoivent pas comme ayant des lacunes. Ils ont mentionné aux enquêteurs avoir les études requises et de ce fait, être des professionnels compétents. Par conséquent, ils n'ont pas consulté la conseillère pédagogique du CSSDM pour développer leurs compétences. D'autres enseignants ont pour leur part choisi de solliciter la conseillère pédagogique pour profiter de son expertise et développer de nouveaux projets ou obtenir son opinion sur des projets déjà préparés.

271. Afin que tous les enseignants puissent bénéficier de l'expertise de la conseillère pédagogique, la direction a décidé de mettre en place des formations périodiques obligatoires pour l'ensemble des enseignants. Comme mentionné précédemment, ces formations offertes par la conseillère pédagogique visaient à augmenter la qualité des services éducatifs dispensés à l'école Bedford. Plusieurs enseignants ont mentionné aux enquêteurs que ces formations, dispensées en fin de journée, n'étaient pas appréciées parce qu'elles représentaient une charge de travail supplémentaire. Étant donné les mesures sanitaires alors en vigueur, ces formations ont principalement été dispensées en ligne. Les témoignages recueillis dénoncent le fait qu'il y avait très peu de participation et que plusieurs enseignants assistaient à ces

formations avec la caméra et le micro fermés de sorte qu'il était difficile de savoir s'ils étaient vraiment présents.

272. En ce qui concerne le comité Mieux-vivre ensemble qui fût créé, les témoignages recueillis démontrent que rapidement les activités organisées par ce comité ont été boycottées, notamment parce que le nom du comité laissait entendre qu'il existait réellement une problématique de climat au sein de l'école. [REDACTED]

[REDACTED] Ce comité avait pour mandat de proposer des activités rassembleuses pour les élèves et les membres du personnel de l'école Bedford. À titre d'exemple, il pouvait s'agir de récréations prolongées pour les élèves ou de dîners sportifs pour les membres du personnel. Selon les témoignages recueillis, ce comité n'existe plus depuis au moins les deux dernières années à l'école Bedford. Il aurait été remplacé par un comité social qui planifie occasionnellement des dîners pour les membres du personnel.

5.3.2.4.2. Changement de direction

273. En mars 2022, le CSSDM a procédé à un changement poste à poste entre la direction de l'école Bedford, M. Patrick Béchar, et la direction de l'école Alice-Parizeau, M^{me} Fatiha Djebbar. L'analyse de la preuve recueillie démontre qu'à partir du moment où M^{me} Djebbar est entrée en fonction, le plan d'action établi à la suite de l'analyse sur le climat de travail n'a plus été appliqué. On a notamment mis fin au mandat de la conseillère pédagogique dans les trois semaines suivantes. Selon la preuve recueillie, la direction d'unité a donné le mandat à M^{me} Djebbar de se faire sa propre idée par rapport au climat à l'école, ce qui a été interprété comme une invitation à cesser l'application du plan d'action mis en place à la suite du dépôt du rapport du psychologue industriel et de demander à certains membres du personnel de ne pas lui parler de l'équipe ou du problème de climat à l'école. Elle annonce ne pas vouloir savoir ce qui s'est passé avant. Le changement de direction s'est accompagné d'un changement de ton de la part de la direction, où toutes les questions relatives à la pédagogie ont été abandonnées. La direction aurait véhiculé le message selon lequel « *il faut se faire confiance [entre les membres du personnel], avant de parler de pédagogie* ».

274. Bien que les témoignages laissent croire que [REDACTED], peu d'éléments de stratégie pour s'y attaquer ont été explicités. [REDACTED] et de suivre une stratégie présentée dans un livre [REDACTED].

275. Dans la pratique et dans le but d'éviter les conflits, M^{me} Djebbar s'est assurée de se rendre disponible et [REDACTED]. En ce sens, certains membres du clan dominant se permettaient de remettre certaines décisions en question en rencontre du personnel et obtenaient satisfaction séance tenante, malgré les propos que la directrice venait de tenir⁹¹. À l'opposé, une distance a été prise face aux acteurs associés au clan minoritaire. En ce qui concerne la stratégie [REDACTED], après plus d'un an de mandat, l'étape de l'observation n'aurait pas été complétée.

⁹⁰ Selon toutes vraisemblances, il s'agirait du livre « Les cinq dysfonctions d'une équipe » de Patrick Lencioni.

⁹¹ On lui demandait, par exemple, de trancher immédiatement sur des questions qu'elle venait d'annoncer qu'elle prendrait en délibéré.

276. Rappelons que le changement de direction a été motivé

En conséquence, aucun processus de dotation formel n'a été entrepris. Un échange de poste a été négocié avec le concours de l'AMDES.

277.

278. Dans le contexte de l'école Bedford, les traits de caractère mentionnés précédemment ont été observés, avec comme conséquence d'entraver la résolution de certaines problématiques. Notons que les témoignages rapportent que certains processus ont été améliorés, par exemple en ce qui concerne la surveillance des élèves ou encore le suivi des plans d'intervention. En ce qui concerne ce deuxième élément, les témoignages tendent toutefois à créditer cette réalisation au directeur adjoint, M. Veilleux, qui avait la responsabilité de ce dossier.

ce qui aurait conforté plusieurs membres du personnel dans leur décision de quitter l'école avant le début de l'année scolaire 2022-2023. Notons que l'annonce du changement de direction a été faite cavalièrement. Les membres du personnel se sont fait annoncer le départ de M. Bécharde lors d'une rencontre du personnel, le 23 mars 2022.

Rien ne laissait présager ce mouvement.

5.3.3. Impact de la diffusion des reportages

279. Les témoignages recueillis font ressortir que la diffusion des reportages a eu plusieurs impacts sur le climat de l'école. Dans un premier temps, les membres du personnel appartenant au clan dominant, mais aussi plusieurs qualifiés de neutres, ont rejeté les allégations en bloc. Des menaces ont été lancées aux collègues associés au clan minoritaire, si leur participation aux reportages radiophoniques était découverte. Une rencontre du personnel a été organisée où les fractures entre les deux clans semblent avoir été accentuées. Plusieurs manifestations

d'unité ont été organisées, où les enquêteurs ont pu noter [REDACTED]
[REDACTED].

280. Des témoignages rapportent toutefois que plusieurs enseignants auraient pris note de ce qui a été diffusé et ont tenté d'ajuster certains éléments. Par exemple, des portes se sont ouvertes, des toiles ont été ouvertes et certaines classes ont été réaménagées pour coller les bureaux. Les changements sont toutefois superficiels. Par exemple, certaines ressources complémentaires auraient maintenant un accès plus facile aux classes, mais ne profiteraient tout de même d'aucune collaboration des enseignants. Les témoignages indiquent également que plusieurs membres du personnel s'inquiètent de leur pérennité, supposant que tout reviendra comme avant après l'enquête du Ministère.
281. Les enquêteurs notent aussi que le CSSDM a tenté de trouver des assises à ses affirmations selon lesquelles la situation de l'école Bedford s'était résorbée. Par exemple, des photographies de bricolage exposées dans l'école lors de son inauguration dans les semaines précédentes ont été présentées. Les témoignages de plusieurs membres du personnel mettent toutefois de l'avant que ces bricolages proviennent du service de garde, qu'ils sont exposés dans une aile de l'école seulement et que les enseignants qui essaieraient d'exposer les travaux de leurs élèves ailleurs dans l'école subiraient un contrecoup.
282. Le CSSDM prétend également que les données sur la réussite des élèves indiquent que les élèves de l'école Bedford maintiennent leurs résultats scolaires autant que les élèves des autres écoles. Ici, les enquêteurs apportent d'importantes nuances. Ces données indiquent que les élèves de l'école Bedford se comparent aux autres élèves quant au maintien de leurs notes en français, qu'ils augmentent davantage leurs résultats en univers social, diminuent un peu plus que les autres en mathématiques, plus que les autres en sciences et beaucoup plus que les autres en anglais. Par rapport à cette méthode de calcul, les enquêteurs ont demandé à une direction scientifique du ministère de l'Éducation de se pencher sur la méthodologie employée. Bien que l'analyse est demeurée superficielle, il en ressort qu'à première vue, la méthodologie proposée « *ne nous permettrait pas nécessairement d'apprécier la qualité des services éducatifs au primaire dans ce CSS. La réussite des élèves est le résultat d'un ensemble de variables. Apprécier la qualité des services éducatifs peut se faire en partie par l'observation des données de réussite des élèves, mais non exclusivement.* » Les enquêteurs souhaitent aussi souligner que ces données s'appuient sur un très petit nombre d'élèves et que qualitativement, dans les dernières années, plusieurs des meilleurs enseignants de l'école Bedford ont œuvré dans le dernier cycle et ont entrepris le rattrapage scolaire des élèves, qui s'est possiblement poursuivi au secondaire avant que les données sur leur réussite ne soient collectées.

6. Constats et recommandations

283. Dans l'ensemble, et selon les éléments de preuves recueillis, l'enquête a pu confirmer les allégations qui ont été mentionnées dans les reportages radiophoniques diffusés sur les ondes du 98.5 FM. Certains faits mentionnés, comme l'utilisation de matériel pédagogique du Maghreb des années 70 et 80, sont plutôt anecdotiques et ne sont plus d'actualité. Cependant, plusieurs éléments sont toujours d'actualité et il convient que des actions soient posées pour redresser la situation. Cette section présente les principaux constats réalisés par les enquêteurs et les recommandations afférentes.

6.1. Constat 1 : Absence de mécanisme efficace d'évaluation de la compétence des enseignants en cours d'emploi

284. Un élément majeur qui ressort de l'enquête est l'absence de recours direct pour les intervenants scolaires et pour le public devant l'incompétence de certains enseignants. Les enquêteurs s'attendaient à trouver un recours pour ce type de situation soit du côté de l'employeur, du côté du Ministère, en lien avec l'autorisation d'enseigner ou encore par rapport aux services rendus par le Protecteur national de l'élève (PNÉ).

285. Dans le cas du CSSDM, seule la direction de l'école peut adresser un cas d'incompétence et elle doit disposer d'observations qu'elle a faites elle-même, pour initier un processus de supervision pédagogique. Ce processus est long et complexe lorsqu'il est mené à terme. Il est toutefois surtout connu pour avoir peu de retombées effectives étant donné qu'il est possible pour un enseignant de le contourner en changeant d'école. Lorsque cela survient, il y aurait une possibilité théorique de le poursuivre, mais cela n'est pas réaliste dans la pratique. En effet, puisque le processus de supervision pédagogique est basé sur les observations de la direction, cette dernière n'est souvent pas à l'aise de poursuivre un processus qu'elle n'a pas entamé elle-même, surtout connaissant les exigences élevées en matière de consignation des observations et autres informations. Les directions rencontrées dans le cadre de l'enquête et qui se sont prononcées sur le sujet sont unanimes à indiquer qu'elles fondent peu d'espoir en ce processus pour régler les problèmes de l'école Bedford. La tâche est trop importante et pour espérer venir en aide à un enseignant, il faut une certaine reconnaissance de sa part des lacunes qu'il présente et une volonté de s'améliorer.

286. Par ailleurs, les enquêteurs s'expliquent mal le niveau d'exigence requis, qui apparaît très élevé, pour déclencher une supervision pédagogique. Les collègues enseignants et les conseillers pédagogiques disposent de l'expertise nécessaire pour identifier des lacunes pédagogiques. Également, les parents, bien que la majorité ne soit pas formée en science de l'éducation, devraient aussi pouvoir sentir que les informations qu'ils transmettent à l'école puissent engager un processus de vérification de la compétence d'un enseignant sans que la direction d'école ne soit requise pour collecter des observations, qui nécessitent parfois la réunion de certains facteurs pour pouvoir être faites. Si les informations transmises sont crédibles et font en sorte que la direction vient à avoir des raisons sérieuses de croire qu'un enseignant a des enjeux de compétence, cela devrait être suffisant pour qu'un processus de vérification de la compétence s'enclenche, surtout dans le contexte où l'enseignant destine ses services à une clientèle vulnérable par son âge. Dans le cas de l'école Bedford, les lacunes de certains enseignants sont criantes et multiples. Il est concevable, en raison du contexte de l'école qui nécessite la prise en charge de multiples enjeux, qu'il n'y ait aucune démarche encore entreprise pour adresser la question de la compétence de certains

CONFIDENTIEL

enseignants. Toutefois, près de trois ans après la remise du rapport du psychologue industriel et près de sept ans après les premiers constats de lacune au niveau de la pédagogie de plusieurs enseignants, il est inexcusable que des démarches sérieuses et ciblées n'aient été entamées.

287. Dans le cas du MEQ, en ce qui concerne l'autorisation d'enseigner, s'il existe bel et bien un recours sur l'autorisation d'enseigner par l'article 26 de la LIP pour les enseignants qui commettent une faute grave dans l'exercice de leurs fonctions ou un acte dérogatoire à la profession enseignante, il n'existe pas de processus prévu pour évaluer la compétence d'un enseignant. En effet, une fois que l'autorisation d'enseigner est accordée à un individu, seul le processus prévu à l'article 26 de la LIP ou l'émergence d'antécédents judiciaires peuvent faire en sorte de remettre en question cette autorisation, ce qui fait dire aux enquêteurs qu'elle agit davantage comme un diplôme que comme une mesure de contrôle. Rappelons également qu'un enseignant qui ne s'acquitterait pas des exigences de la LIP en matière de formation continue ou qui ne respecterait pas les obligations prévues à l'article 22 de la LIP n'aurait pas d'inquiétude à avoir par rapport à son autorisation d'enseigner. Aucune sanction n'est prévue pour le non-respect de ces dispositions.
288. Les enquêteurs soulignent également une incohérence par rapport à la délivrance de cette autorisation. En effet, le Ministère sollicite les directions d'école pour évaluer la compétence de certaines catégories de demandeurs qui n'ont pas fait leurs études au Québec⁹² préalablement à l'octroi de leur autorisation d'enseigner. Cette évaluation est nécessaire et justifiée aux yeux des enquêteurs. Un demandeur qui n'aurait pas la compétence nécessaire n'obtiendrait pas l'autorisation d'enseigner. Un demandeur qui échouerait à cette évaluation pourrait la reprendre une seule fois. S'il l'échoue encore, il ne pourra pas obtenir d'autorisation d'enseigner. Si toutefois il réussit son évaluation, mais que la compétence s'amenuise sous un seuil acceptable, il conserve son autorisation d'enseigner. Notons que chez les enseignants de l'école Bedford, certains ont passé par ce processus d'évaluation, alors que les témoignages rapportent des lacunes très importantes dans leur enseignement. Il serait logique que pour ces enseignants, le processus soit repris. Cela irait en cohérence avec le paragraphe 6° de l'article 22 de la LIP qui prévoit qu'un enseignant a le devoir de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. Si ce haut degré de compétence professionnelle n'a pas été conservé, le processus d'évaluation permettrait de le constater.

⁹² Les demandeurs ayant fait leurs études au Québec dans un programme qui mène à l'autorisation d'enseigner et recommandés par leur université obtiennent automatiquement l'autorisation d'enseigner s'ils n'ont pas d'antécédents judiciaires. À ce moment, ils sont considérés avoir été évalués par l'université lors de leurs stages.

CONFIDENTIEL

289. Les enquêteurs remettent toutefois en question la pratique selon laquelle les directions d'école soient sollicitées pour faire ces évaluations. Si elles sont effectivement les mieux placées pour évaluer un enseignant dans le cadre d'une relation employeur-employé, les enquêteurs doutent qu'il s'agisse de la meilleure option dans le cadre de l'octroi des autorisations d'enseigner. Les témoignages recueillis mettent en évidence que la charge d'une direction d'école est très prenante et que cette évaluation est davantage perçue comme un acte administratif que comme un acte décisif. Aussi, l'analyse des évaluations effectuées par les directions auprès des enseignants de l'école Bedford laisse croire que le processus est fait avec beaucoup de variabilité. Certaines directions le prennent au sérieux beaucoup plus que d'autres. Les enquêteurs mettent également en évidence que ces dernières ne sont pas formées spécifiquement pour réaliser ces évaluations, ce qui ajoute au caractère aléatoire du processus. Le processus d'évaluation pourrait également être variable d'une région à l'autre ou d'un CSS à un autre. Certains CSS pourraient par exemple avoir adopté un processus d'évaluation plus strict.
290. Les enquêteurs soulignent aussi que l'autorisation d'enseigner est délivrée automatiquement à ceux qui sont titulaires d'un document équivalent dans une autre province canadienne et qui en font la demande. Si un processus d'une autre province ne prévoit pas l'évaluation de la compétence au moment de l'octroi du document, un titulaire d'une autorisation d'enseigner au Québec pourrait n'avoir jamais été évalué sur ce plan.
291. Finalement, en ce qui concerne le PNÉ, ses travaux sont entrepris sur la base des services rendus. S'il peut effectivement se saisir d'une situation où la compétence d'un enseignant pourrait être remise en question, il ne la traitera toutefois pas de cette manière, mais de manière à cibler les services qui ont été mal rendus. Son mandat n'est pas d'évaluer la compétence d'un enseignant, mais bien de formuler des recommandations par rapport aux services seulement. Rappelons également que ses recommandations ne sont pas exécutoires. Advenant qu'il constate malgré tout l'incompétence d'un enseignant, le traitement de la situation devra être fait par le CSS, qui suivra ses propres processus.

Recommandation

- | | |
|----------|---|
| 1 | S'assurer que les enseignants atteignent et conservent un niveau de compétence conforme aux exigences ministérielles, notamment en prévoyant un processus national d'évaluation de la compétence des enseignants au terme duquel le ministre pourrait refuser de délivrer ou de renouveler une autorisation d'enseigner, la suspendre, la révoquer ou la maintenir sous conditions au besoin. |
|----------|---|

292. Si les enseignants disposent d'une autonomie professionnelle, des balises doivent être données à celle-ci. Un enseignant qui ne serait pas en mesure de rendre des services conformes aux attentes ministérielles doit prendre les mesures nécessaires pour acquérir cette capacité. Également, un enseignant qui adopte des techniques qui ne sont pas conformes aux attentes commet une faute professionnelle, qui bien qu'elle ne soit pas systématiquement grave, mérite tout de même d'être adressée.
293. Rappelons également que la compétence d'un enseignant s'évalue à partir du Référentiel qui définit ce qui est attendu d'un enseignant. Cette définition est la même d'un CSS à l'autre, ce qui ajoute de l'importance à ce que ce processus d'évaluation soit ministériel, afin d'éviter un phénomène observé par ailleurs, où certains enseignants inaptes à exercer la profession faisaient le tour des employeurs en toute impunité.

CONFIDENTIEL

294. Il importe également de souligner que les formulaires utilisés actuellement dans le cadre des évaluations ministérielles préalables à la délivrance de l'autorisation d'enseigner⁹³ doivent être mis à jour afin de refléter la nouvelle version du Référentiel. Ce dernier a été mis à jour en 2020, mais les évaluateurs doivent encore utiliser des formulaires représentant l'ancienne version où il y avait une compétence en moins.
295. Les enquêteurs soulignent également qu'à l'heure actuelle, lorsque des évaluations sont faites dans le réseau préalablement à l'octroi d'une autorisation d'enseigner, la responsabilité d'évaluer incombe à la direction de l'école. L'étude du cas de l'école Bedford montre que ces évaluations semblent aléatoires et ne reflètent pas toujours le réel niveau de compétence des enseignants évalués. Le processus ministériel doit donc prévoir l'évaluation des enseignants en toute indépendance de leur employeur.
296. La mise en place d'un tel processus doit pouvoir servir à la fois aux acteurs du milieu de l'éducation, mais aussi aux parents. Plusieurs acteurs du milieu de l'éducation ont fait remarquer aux enquêteurs que seuls des enseignants peuvent évaluer correctement le travail d'un enseignant. Les enquêteurs se rangent à cet argument, et le poursuivent en indiquant que les parents qui ont des doutes sur le travail d'un enseignant doivent pouvoir recourir à un service pour faire les vérifications nécessaires. Le ministre est le mieux placé pour organiser et rendre disponible ce service, dans le contexte où les enseignants ne sont pas membres d'un ordre professionnel, puisqu'il possède la distance nécessaire à une évaluation neutre et impartiale et les ressources suffisantes pour former une équipe spécialisée en évaluation en mesure de standardiser le processus.

Recommandation

- 2** Élaborer et mettre en œuvre des mécanismes de contrôle permettant au ministre d'intervenir lorsqu'un enseignant ne respecte pas les exigences de la LIP.

297. Certaines obligations prévues à la LIP, comme celle de suivre 30 heures de formation continue sur deux ans, ne sont associées à aucune conséquence si elles ne sont pas suivies, sans pour autant qu'elles ne constituent une démonstration d'incompétence claire. Le ministre doit pouvoir agir à cet effet.

Recommandation

- 3** S'assurer que les directions d'école remplissent leurs obligations en matière de qualité des services éducatifs, notamment en leur offrant la marge de manœuvre nécessaire dans le cadre des processus de supervision pédagogique et d'évaluation du personnel prévus dans les politiques et les conventions collectives locales du CSSDM.

⁹³ Ces évaluations ne concernent que quelques catégories de demandeurs préalablement à leur arrivée en emploi.

298. Le niveau de preuve exigé pour le déclenchement d'un processus de supervision pédagogique au CSSDM est considérable et peut représenter un frein aux démarches envisagées par des directions d'école. Le CSSDM doit considérer que les enseignants sont, à tout le moins au primaire et au secondaire, devant des élèves mineurs et que ces derniers ne sont pas toujours en mesure de se défendre eux-mêmes⁹⁴. La direction doit être en mesure de le faire rapidement quand il y a des raisons sérieuses de croire que les services ne sont pas rendus correctement. Une collecte d'observations en début de processus de supervision pédagogique doit être favorisée, en opposition à une collecte préalable au processus.
299. Cette exigence concerne aussi la révision des politiques en matière d'évaluation des enseignants. Les politiques d'évaluation des enseignants en début de carrière doivent être revues, puisqu'il n'est pas acceptable que certains enseignants ne puissent plus être évalués rapidement après leur arrivée au CSSDM, voire ne puisse jamais être évalué. Si autrefois les enseignants devaient patienter plusieurs années avant d'obtenir un poste régulier, ce qui leur laissait l'occasion de faire leurs preuves, ce n'est plus le cas dans le contexte de pénurie de main-d'œuvre actuel. Puisque les enseignants ne sont plus évalués dès qu'ils ont un poste régulier, certains ne le sont jamais, même s'ils n'ont pas encore obtenu de permanence. En conséquence, puisque l'évaluation n'est pas possible, si des lacunes sont observées, un processus de supervision pédagogique s'échelonnant sur plusieurs mois, voire années doit être enclenché.

6.2. Constat 2 : Globalement, le niveau de compétence des enseignants de l'école Bedford est inquiétant

300. L'ensemble de la preuve démontre que collectivement, les enseignants de l'école Bedford présentent de sérieuses lacunes en matière de pédagogie. Ces lacunes ne sont pas en soi des fautes graves, qui permettraient le recours à l'article 26 de la LIP, mais elles nuisent suffisamment à l'expérience éducative des élèves de cette école pour que des mesures musclées soient entreprises.
301. L'analyse de la preuve fait aussi ressortir que plusieurs actions ont été tentées par le CSSDM pour remédier à cette situation, mais l'ampleur du problème pédagogique et la réticence du personnel enseignant font en sorte qu'il n'est pas réaliste de croire qu'une direction d'école puisse à elle seule faire l'évaluation et l'accompagnement de tous les enseignants en difficulté, en plus de ses autres obligations.

Recommandation

- 4** Compte tenu de l'urgence d'intervenir, mettre en place un processus spécifique pour s'assurer que les enseignants de l'école Bedford possèdent les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions, par exemple en mandatant un accompagnateur afin d'évaluer la compétence des enseignants qui sont susceptibles de présenter des lacunes pédagogiques et en s'assurant qu'il ait les pouvoirs nécessaires pour effectuer les interventions subséquentes.

⁹⁴ Par rapport à cela, les enquêteurs ont pris connaissance d'échanges courriels entre les directions qui discutaient de stratégies pour écarter certains enseignants des premiers cycles, en raison de leur crainte pour les élèves. Notons que s'ils ont réussi à le faire pour certains,

CONFIDENTIEL

302. Compte tenu de l'historique de l'école Bedford, de la nécessité d'avoir un processus impartial et exempt de toute pression ou ingérence et de la charge de travail que représente un nombre important d'évaluations, il appert essentiel de privilégier le recours à un acteur externe pour réaliser les évaluations et l'application des mesures subséquentes.
303. L'expérience de l'école Bedford démontre l'importance d'éviter les actions généralisées qui ont des effets pervers importants. Certains enseignants ne présentent aucune lacune pédagogique digne de mention. Ces derniers ne doivent pas être inquiétés si ce n'est pas nécessaire.
304. En ce sens, un exercice d'évaluation des compétences est nécessaire avant d'entreprendre tout processus de supervision pédagogique. Comme mentionné précédemment, le processus de supervision pédagogique est une mesure d'aide qui vise à permettre à l'enseignant qui en bénéficie de corriger ses lacunes préalablement observées et qui évolue de sorte à inclure toute nouvelle observation en cours de route. Il se termine lorsque les lacunes sont corrigées ou, si après un certain temps, la situation cesse de progresser. Dans ce dernier cas, une nouvelle évaluation est effectuée, et, si elle s'avère négative, un processus de fin d'emploi est enclenché.
305. Une des faiblesses dans les interventions du CSSDM consiste en sa faible capacité à effectuer des suivis. Dans le cas de cet accompagnement, les enquêteurs souhaitent souligner qu'il doit se poursuivre même dans le cas d'un changement d'école par un des enseignants qui serait visé.
306. Les enquêteurs ajoutent également que la compétence doit être évaluée pour l'enseignement de toutes les matières. Par le passé, en raison de la multiplicité des défis, les directions ont concentré leur attention sur le français et les mathématiques, délaissant les matières secondaires. L'accompagnateur doit toutefois s'attaquer à ces sujets également.

6.3. Constat 3 : Le climat de l'école Bedford ne s'est pas amélioré malgré toutes les actions entreprises par le CSSDM

307. L'enquête démontre que le CSSDM a pris au sérieux la problématique de l'école Bedford, au moins pendant une certaine période. Plusieurs ressources ont été investies, mais les effets n'ont pas été au rendez-vous. L'évolution des choses fait en sorte que des clans s'affrontent toujours. Cependant, le clan dominant est fortement majoritaire de sorte qu'un ensemble d'enseignants, dont plusieurs présentent des lacunes importantes au niveau de la pédagogie et utilisent pour certains des techniques de gestion de classe inacceptables, est regroupé dans une même école et se soutient contre la direction. Leur ingérence dans la gestion de l'école constitue un risque sérieux que ce clan prenne le contrôle effectif de l'école, ce qui serait très dommageable pour la qualité des services éducatifs.

Recommandation

5 S'assurer d'établir un climat de travail sain et sécuritaire à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence et s'assurer d'avoir en place une équipe école qui permette aux directions d'exercer leurs responsabilités, notamment en mettant fin au contrôle exercé par le clan dominant qui s'est formé au fil des ans à l'école Bedford.

308. Bien que les conventions collectives ne permettent pas le transfert de personnel unilatéralement par le CSSDM entre les écoles, dans la situation actuelle de l'école Bedford, le syndicat doit être sollicité afin de trouver un arrangement au bénéfice des élèves. De l'avis des enquêteurs et à la lumière des témoignages recueillis, le démantèlement du clan dominant est essentiel pour corriger les problématiques identifiées.
309. Dans le contexte de l'école Bedford, le démantèlement doit être vu comme l'action de défaire les structures du clan dominant. L'analyse de la preuve documentaire et testimoniale porte à croire que cela pourrait ultimement nécessiter le départ des figures dominantes [REDACTED] de ce clan et l'assurance que leur contrôle sur les instances décisionnelles de l'école Bedford soit dilué.
310. Advenant l'échec d'éventuelles négociations, le CSSDM doit évaluer toutes les options, incluant la fermeture administrative de l'école Bedford qui est d'ailleurs jumelée à une autre école pour les prochaines années en raison de la rénovation d'un autre bâtiment.
311. Cet exercice doit toutefois se faire de façon à ne pas nuire à celui de l'évaluation des compétences des enseignants et à ses suivis. Aussi, une fois les enseignants répartis, le CSSDM doit également s'assurer d'exercer une vigilance afin d'éviter qu'ils ne se regroupent dans une autre école.

6.4. Constat 4 : Le CSSDM a perdu de vue la situation de l'école Bedford en cours de route

312. Si la situation de l'école Bedford a bien été prise en charge par le CSSDM à une certaine époque, les enquêteurs notent que deux facteurs importants ont fait en sorte que les problématiques ont été perdues de vue dans l'administration en cours de route.
313. D'abord, les mouvements de personnel ont favorisé un étiolement de la connaissance de la situation de l'école. Le changement de direction de mars 2022 s'est fait rapidement et sans qu'un accompagnement particulier s'effectue auprès de la nouvelle directrice de l'école. De plus, la direction adjointe a quitté elle aussi l'école dans les semaines suivantes. Cela a permis au clan dominant de remettre certaines décisions de la direction précédente en question, sans que la directrice ait le contexte approprié de ces prises de décision⁹⁵. Les témoignages indiquent que le fait de ne pas informer suffisamment la nouvelle directrice lors de son entrée en fonction était à dessein, toutefois, les enquêteurs notent que cette stratégie a comporté des inconvénients supérieurs aux avantages.

⁹⁵ Ici, toutefois, les enquêteurs ne souhaitent pas [REDACTED].

CONFIDENTIEL

314. De son côté, lorsque M. Béchard est arrivé en poste, il a pu bénéficier d'une période de partage avec la direction précédente. La direction adjointe est également restée en poste un certain temps suivant son arrivée et la direction d'unité lui a fait part des défis de l'école avant qu'il n'accepte le poste. Cela a favorisé une prise en charge plus rapide et surtout plus efficace de la situation.
315. La transition au poste de direction d'unité, [REDACTED], a aussi été un facteur faisant en sorte de nuire à la connaissance du CSSDM de la situation d'une de ses écoles. À son départ, aucune information notable sur l'école Bedford n'a été donnée à la direction d'unité par intérim, de sorte qu'au moment de la diffusion des reportages, cette école n'était pas particulièrement connue de ce gestionnaire. S'il s'est bien déplacé sur les lieux une fois la situation de l'école publicisée, il semble qu'il ne disposait pas de l'information nécessaire pour mener des observations optimales.
316. Ensuite, les enquêteurs notent que le manque de source d'information a rendu dépendante l'administration du CSSDM de l'opinion de la seule directrice de l'école. [REDACTED], le portrait de l'école a été embelli indûment. À l'époque de M. Béchard, la preuve montre que les services pédagogiques avaient également un son de cloche de l'état de l'école en raison de la présence de conseillers pédagogiques dans l'école. Sous M^{me} Robichaud, les rapports des conseillers pédagogiques ont aussi aidé à motiver certaines décisions, par exemple, celle de mandater un psychologue industriel. Sous M^{me} Djebbar, les services pédagogiques ont été beaucoup moins sollicités dans l'école, ce qui a fait tarir cette source d'information pourtant importante pour l'administration du CSSDM.

Recommandation

6 Lors d'un changement de direction, s'assurer que les directeurs aient accès à l'ensemble des informations nécessaires à l'exercice de leurs fonctions, en développant, par exemple, un plan de transition lors des changements de direction.

317. Le CSSDM doit s'assurer que tout est mis en place pour favoriser les transitions dans ses écoles. Les témoignages laissent entendre que les mandats de direction tendent à devenir de plus en plus courts, avec tous les désagréments que cela implique. Si un plan de développement des compétences de direction est bel et bien mis en place, rien ne semble prévu pour que les nouvelles directions acquièrent rapidement une connaissance de leur milieu.

Recommandation

7 S'assurer que le CSSDM valorise le rôle du personnel de gestion, particulièrement le rôle de direction adjointe.

318. L'analyse de la situation fait ressortir que l'administration du CSSDM devrait valoriser davantage le rôle de direction adjointe. Ce rôle, qui permet, entre autres, de former les futures directions d'établissement, devrait permettre à la fois d'acquérir les connaissances nécessaires à l'exercice des prochaines responsabilités et aussi de fournir une vision de l'école en haut lieu. Dans le cas de l'école Bedford, la preuve démontre que les directions adjointes ne disposaient que d'une partie de l'information relativement à la situation de l'école. Par exemple, elles n'ont pas eu l'occasion de prendre connaissance du rapport du psychologue industriel et elles n'ont pas participé à la décision pour plusieurs situations où des mesures disciplinaires ont été remises. Les témoignages indiquent également qu'elles n'étaient pas nécessairement attendues lorsque des rencontres de mise à jour sur le plan d'action étaient faites. Ces ressources ont pourtant une vision particulière de l'école et les enquêteurs notent qu'elles ont souvent des mandats qui favorisent une grande proximité avec les élèves et les enseignants.

6.5. Constat 5 : Le CSSDM dispose d'une faible capacité à effectuer des suivis

319. La faible capacité du CSSDM à effectuer des suivis s'est observée dans plusieurs situations. Par exemple, les enquêteurs attirent l'attention sur les [REDACTED] qui ont changé d'école après que leur direction les ait avisées que des démarches de supervision pédagogique seraient entreprises. [REDACTED] les démarches n'ont pas été poursuivies [REDACTED].

320. Également, les [REDACTED] supervisions pédagogiques annoncées par M. Bécharde n'ont pas été effectuées après son départ. [REDACTED]

321. L'analyse de la preuve démontre aussi que pour un enseignant, ayant quitté l'école Bedford depuis, [REDACTED]. À chaque nouvelle direction, les interventions reprenaient depuis le début, comme si la problématique était abordée pour la première fois, de sorte que la situation a perduré. [REDACTED]

322. Par ailleurs, les enquêteurs notent également que plusieurs événements significatifs ne semblent pas avoir été l'objet de suivis. Par exemple, l'épisode d'intimidation vécue [REDACTED] a bel et bien été rapporté à la Direction des ressources humaines sans qu'aucune intervention ne semble avoir été effectuée par la suite.

323. Les enquêteurs ont également eu connaissance de plusieurs signalements ayant été effectués contre des enseignants. Pour la majorité de ceux-ci, les enquêteurs n'ont pas été en mesure de les retracer dans les dossiers du CSSDM, de sorte qu'il est difficile de déterminer si les actions appropriées ont été prises.

Recommandation

8 S'assurer que le CSSDM prévoit des mécanismes de suivi dans ses différents processus de sorte que le changement d'école ne puisse plus être une échappatoire.

324. Plusieurs problématiques constatées au CSSDM durent dans le temps en raison du mouvement des personnes impliquées entre les écoles. Selon les témoignages, cette stratégie est connue et appliquée par plusieurs. Si parfois le déplacement d'un membre du personnel est effectivement une mesure appropriée et qui corrige définitivement certaines problématiques, ce n'est pas toujours le cas.

Recommandation

9 S'assurer que les informations de gestion concernant les employés et les événements significatifs soient colligées centralement en plus de la documentation locale.

325. Une politique de gestion documentaire doit déterminer ce qui est conservé, pour quelle durée et dans quelle condition. Comme organisation, le CSSDM doit être en mesure de documenter les actions qu'il pose, surtout dans un contexte problématique comme celui de l'école Bedford. En ce moment, la documentation est parcellaire et dispersée dans plusieurs dossiers des différents services du CSSDM et parfois, en possession uniquement des gestionnaires concernés, qui peuvent avoir changé d'école ou d'employeur. À l'heure actuelle, au CSSDM, nul ne peut prétendre disposer d'une information exhaustive sur quelque sujet que ce soit se rapportant aux sujets de la présente enquête.
326. Des témoignages, les enquêteurs notent que certains intervenants du CSSDM ont des réticences à l'idée que toutes les informations soient accessibles aux différents intervenants. Si ces craintes peuvent être légitimes, elles ne doivent pas empêcher que la responsabilité de la conservation de l'information incombe à quelqu'un, quitte à en cloisonner l'accès.

6.6. Constat 6 : Les directions peinent à imposer des formations aux membres du personnel

327. Un élément qui ressort aussi de l'enquête est la difficulté pour les directions à imposer des formations au personnel de l'école. Si le CSSDM peut choisir le contenu de deux journées pédagogiques institutionnelles par an, la direction de l'école doit, de son côté, manœuvrer avec beaucoup de finesse pour pouvoir imposer certains contenus. Il est possible de le faire dans certaines circonstances, toutefois, les témoignages recueillis mettent en évidence que les possibilités qui existent à l'heure actuelle sont remises en question et que la collaboration des enseignants est nécessaire pour y parvenir.

328. Dans le cas de l'école Bedford, lorsque des formations ont été proposées, elles ont été systématiquement refusées par les enseignants qui en auraient le plus bénéficié lorsqu'elles concernaient la pédagogie ou le vivre ensemble. Pourtant, la direction, comme gestionnaire de l'école, devrait pouvoir bénéficier du levier d'imposer une formation, dans la mesure où cela peut servir à communiquer des attentes aux membres du personnel et que cela peut agir comme outil pour améliorer la qualité des services éducatifs et la sécurité des élèves⁹⁶.

Recommandation

10 Prévoir les encadrements appropriés pour qu'une direction puisse imposer de la formation dans certaines situations.

329. Les enquêteurs sont conscients des risques d'abus par rapport à cette recommandation. Une direction d'école doit imposer ce genre d'exercice avec parcimonie. Les discours syndicaux soulignent d'ailleurs qu'une formation obligatoire n'est pas toujours efficace, si l'apprenant ne saisit pas son intérêt à y participer, ce qui pousse les enquêteurs à souligner que ce type de recours doit être encadré. Les enseignants, dans l'ensemble, doivent pouvoir demeurer maîtres de leur formation continue.

6.7. Constat 7 : Certains enseignants cherchent à se dérober des mesures de surveillance

330. La preuve recueillie a démontré que lorsque certains membres du personnel commencent à se sentir surveillés, ils adoptent des stratégies visant à contrecarrer la surveillance. À ce titre, s'inscrivent les stratégies visant à baisser les stores sur les portes ou fermer toutes autres toiles de la classe, mais aussi l'aménagement de la classe qui fait en sorte que les enseignants ne sont pas visibles depuis le couloir.
331. Si les orientations ministérielles indiquent que les écoles doivent autant que possible éviter de contenir des lieux à l'abri de la surveillance, les enquêteurs notent que l'école Bedford œuvre à contre-courant en créant ce type de lieu. Les enquêteurs ont personnellement pu constater que la vue est obstruée totalement à certains moments dans certaines classes. Cela est particulièrement problématique pendant les heures de pause, puisque les enquêteurs n'ont pas été en mesure de facilement déterminer si des élèves étaient dans lesdites classes et ce qu'ils y faisaient, le cas échéant.
332. L'aménagement des locaux, lorsque fait de façon à ce que la surveillance à partir du corridor ne soit pas possible, est aussi problématique.

Recommandation

11 S'assurer que le CSSDM améliore les capacités de surveillance dans les locaux de l'école Bedford afin qu'elle soit possible en tout temps.

⁹⁶ À titre d'exemple, les enquêteurs se sont fait rapporter la situation où un élève [redacted]. En réponse, l'enseignante s'est mise à prier. Une autre enseignante présente en classe à ce moment aurait refusé d'intervenir, puisque ce n'était pas dans sa tâche. Les secours ont été appelés par le directeur adjoint, après qu'un élève soit sorti de son propre chef de la classe pour aller l'avertir dans son bureau.

CONFIDENTIEL

333. Les toiles posées sur les portes des classes visent à protéger les élèves en cas d'introduction dans l'école d'un tireur actif. Elles n'ont pas pour vocation de permettre à des enseignants de se dérober de la vue des autres intervenants dans l'école. Une utilisation en ce sens est fautive et doit être sanctionnée. Leur présence doit présenter plus d'avantages que d'inconvénients, ce qui n'est pas le cas présentement.
334. Également, l'aménagement des salles de classe doit être fait de façon à ce qu'un maximum d'objectif soit atteint, comprenant la sécurité des élèves, mais aussi de permettre aux directions d'acquiescer aisément une idée de la qualité des services éducatifs en classe.

7. Conclusion

335. Les faits dont les enquêteurs ont pris connaissance au courant de l'enquête sur l'école Bedford sont troublants. Des interventions significatives doivent être entreprises dans les meilleurs délais de sorte à ce que les élèves qui fréquentent cet établissement reçoivent une éducation de qualité dans un milieu sain et sécuritaire à l'abri de toutes formes de violence et d'intimidation et qui correspond à ce que le public est en droit de s'attendre d'une école québécoise. Le statu quo ne peut être tenu plus longtemps. Les enquêteurs soulignent que le CSSDM a utilisé les outils dont il disposait, sans qu'une amélioration de la situation ne s'observe. En ce sens, une intervention ministérielle est inévitable. L'article 478.5 de la LIP prévoit que le ministre peut, après la tenue d'une enquête, ordonner à un CSS de se soumettre à des mesures d'accompagnement ou d'appliquer les mesures correctrices qu'il indique.
336. Les enquêteurs sont toutefois conscients que la tâche de redressement sera ardue. La réception des conclusions de ce rapport risque d'être similaire à celles du rapport du psychologue industriel en ce qui concerne les enseignants du clan dominant de l'école Bedford. En effet, ces derniers sont d'avis que puisqu'ils ont la perception d'avoir livré un discours similaire et d'être plus nombreux à le faire que les enseignants des autres tendances, ils ont nécessairement raison. Cette posture a d'ailleurs été exposée à plusieurs reprises aux enquêteurs.
337. Quant au rapport du psychologue, nous tenons à rappeler qu'il y a eu un rejet de ses conclusions. Ainsi, plusieurs enseignants du clan dominant se sont sentis justifiés de ne pas mettre en œuvre les recommandations qui les concernaient, puisqu'ils ne se sont pas reconnus dans le rapport. La probabilité que ce risque se matérialise à nouveau demeure présente. Advenant un tel positionnement, ceci s'inscrirait d'ailleurs en concordance avec la tendance à éviter toute remise en question sur leurs pratiques professionnelles. En conséquence, nous tenons à souligner que ceux qui seront appelés à intervenir à l'école Bedford doivent être conscients des résistances auxquelles ils risquent de faire face. Les enseignants du clan dominant prétendent qu'ils ne se sont pas reconnus dans les reportages radiophoniques et il est probable qu'ils ne se reconnaissent pas dans le rapport de l'enquête déclenchée à leur suite.
338. Également, la présence de l'école Notre-Dame-des-Neiges dans l'édifice de l'école Bedford pour les prochaines années peut être un levier d'intervention, mais les enquêteurs soulignent que des mesures doivent être prises pour s'assurer que ce ne soit pas plutôt l'école Bedford qui contamine l'école Notre-Dame-des-Neiges. Bien que les enquêteurs n'aient pas fait d'enquête sur ce sujet, certaines observations laissent entendre que la cohabitation sera difficile.

Bibliographie

Reportages et articles de journaux

Gaurrand-Paradot, Mateo. Climat toxique dans une école de Côte-des-Neiges : une enquête réclamée. *Le Journal Metro*. (2023, 31 mai), [En ligne], adresse URL : <https://journalmetro.com/local/cote-des-neiges-notre-dame-de-grace/3089035/climat-toxique-dans-une-ecole-de-cote-des-neiges-une-enquete-reclamee/#:~:text=%C3%80%20l%27%C3%A9cole%20Bedford%20de.les%20orthop%C3%A9dagoques%20et%20%C3%A9ducateurs%20sp%C3%A9cialis%C3%A9s.>

Lebeuf, Valérie. Enquête : climat toxique dans une école primaire « Ce qu’elles racontent est troublant ». *Le Québec maintenant 98.5 FM*. (2023, 23 mai), [En ligne], adresse URL : <https://www.985fm.ca/audio/559671/ce-qu-elles-racontent-est-troublant-valerie-lebeuf>

Lebeuf, Valérie. Climat toxique à l’école Bedford « Une bombe à retardement » - Marwah Rizqy. *Le Québec maintenant 98.5 FM*. (2023, 24 mai), [En ligne], adresse URL : <https://www.985fm.ca/audio/559958/une-bombe-a-retardement-marwah-rizqy>

Lebeuf, Valérie. « On parle encore du climat toxique à l’école primaire Bedford ». *Le Québec maintenant 98.5 FM*. (2023, 31 mai), [En ligne], adresse URL : <https://www.985fm.ca/audio/561349/on-parle-encore-du-climat-toxique-a-l-ecole-primaire-bedford>

Lebeuf, Valérie. École Bedford « Quand les problèmes d’apprentissage sont perçus comme de la paresse ». *Le Québec maintenant 98.5 FM*. (2023, 7 juin), [En ligne], adresse URL : <https://www.985fm.ca/audio/562700/quand-les-problemes-d-apprentissage-sont-percus-comme-de-la-paresse>

Lebeuf, Valérie. Le climat toxique à l’école Bedford « Le refus de l’autorité féminine par des hommes ». *Le Québec maintenant 98.5 FM*. (2023, 14 juin), [En ligne], adresse URL : <https://www.985fm.ca/audio/564096/le-refus-de-l-autorite-feminine-par-des-hommes>

Lebeuf, Valérie. Climat toxique à l’École Bedford « Il y a des constats très graves et troublants » - Marwah Rizqy. *Le Québec maintenant 98.5 FM*. (2023, 15 juin), [En ligne], adresse URL : <https://www.985fm.ca/audio/564350/il-y-a-des-constats-tres-graves-et-troublants-marwah-rizqy>

Robitaille, Antoine. Marwah Rizqy enjoint Bernard Drainville à s’intéresser au climat toxique à l’école Bedford. Clip Antoine Robitaille. (2023, 1^{er} juin), [En ligne], adresse URL : <https://omny.fm/shows/l-haut-sur-la-colline-antoine-robitaille/marwah-rizqy-enjoint-bernard-drainville-s-int-ress>

Sites Internet

À propos du Programme de formation de l'école québécoise. Ministère de l'Éducation. Adresse URL : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/a-propos>

Cadres d'évaluation des apprentissages. Ministère de l'Éducation. Adresse URL : <https://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=39810&L=5>

Éducation à la sexualité. Ministère de l'Éducation. Adresse URL : <https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/education-a-la-sexualite>

Le CSSDM en un coup d'œil. Adresse URL : <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/a-propos/cssdm-coup-oeil/>

Planification des contenus et répartition des responsabilités. Ministère de l'Éducation. Adresse URL : <https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/education-a-la-sexualite/planification-des-contenus-et-repartition-des-responsabilites>

Lois et règlements

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, c. C-12.

Charte de la langue française, RLRQ, c. C-11.

Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3.

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c. I-13.3, r. 8.

Documents ministériels

Directive du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant l'évaluation des apprentissages des élèves (2017). <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/directive-du-ministre-concernant-levaluation-des-apprentissages-des-eleves>

Gouvernement du Québec (2006), ministère de l'Éducation. Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, Enseignement primaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>

Gouvernement du Québec (2021), ministère de l'Éducation. Différenciation pédagogique – Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

CONFIDENTIEL

Gouvernement du Québec (2003), ministère de l'Éducation. *Politique d'évaluation des apprentissages.*

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Gouvernement du Québec (2020), ministère de l'Éducation. *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante.*

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Autres

Entente intervenue entre La Commission scolaire de Montréal et L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2015-2020 (Convention collective locale), Adresse URL :

https://www.alliancedesprofs.qc.ca/storage/app/media/nos-communications/conventions-collectives/CSDM_2015-2020-EntenteLocale.pdf

Bélanger, Marie-Ève. *Pour une intégration efficace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones. Correspondance, Volume 22, numéro 7, 2017.*

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-pour-une-integration-efficace-de-loral-dans-lenseignement-du-francais-aux-eleves-allophones-.pdf>

Ordre des orthophonistes et audiologies du Québec, Février 2023. *Guide de pratique en orthophonie scolaire.*

https://www.ooaq.qc.ca/media/4agll2ju/guide_pratique_ortho_scolaire_v7.pdf

