

L'usage exclusif du français dans les communications entre l'Administration et les personnes physiques dans le projet de loi 96

Enjeux pour les collaborations école-familles

Josée Charette, professeure, Département d'éducation et de formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal. Co-chercheuse dans l'Équipe de recherche interdisciplinaire sur les familles réfugiées et demandeuses d'asile. Membre de l'équipe de direction de l'Observatoire sur la Formation à l'Équité et à Diversité (<http://ofde.ca/>)

Corina Borri-Anadon, professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Co-directrice du Laboratoire éducation et Diversité en Région (LEDIR, www.uqtr.ca/ledir)

Garine Papazian-Zohrabian, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Directrice scientifique de l'Équipe de recherche interdisciplinaire sur les familles réfugiées et demandeuses d'asile.

Enjeux pour les collaborations école-familles - Points saillants

- **Le niveau de compétence en français développé par les personnes immigrantes après six mois au Québec ne permettra pas dans plusieurs cas de communiquer avec des professionnels scolaires sur des sujets aussi complexes et importants que l'éducation des enfants.**
- **Les parents qui ne maîtrisent pas suffisamment le français doivent pouvoir communiquer avec l'école sur le parcours scolaire de leur(s) enfant(s) dans une langue qu'ils maîtrisent afin de pouvoir participer pleinement à l'éducation de leurs enfants. La collaboration école-famille, qui est une des valeurs de l'école québécoise, serait mise en danger surtout pour les familles immigrantes les plus vulnérables (parents peu scolarisés, parents en situation de défavorisation ou ayant des problèmes de santé mentale).**
- **Les parents et les jeunes qui ne maîtrisent pas suffisamment le français doivent être soutenus afin de prendre des décisions éclairées (exigence des ordres professionnels) et de consentir à la mise en place des services et du soutien offerts par les acteurs scolaires (ex. services d'orthopédagogie, évaluation en psychologie, en orthophonie), ce qui nécessite parfois le recours à une langue tierce, qui n'est ni l'anglais ni le français.**

- Le projet de loi 96 entrave la participation équitable de tous les parents à l'éducation de leur enfant et ne permet pas d'assurer l'effectivité du droit à l'éducation pour tous les élèves.
- Le non-recours à d'autres langues que le français ou l'anglais par les acteurs scolaires est susceptible d'engendrer le non-respect des obligations légales auxquelles ils sont soumis, des erreurs d'identification des difficultés des élèves ainsi qu'un manque d'accès à des services essentiels pour répondre aux besoins des élèves et soutenir leur réussite éducative.

Pistes d'amendements

- Les exceptions mentionnées dans la loi devraient inclure tous les services scolaires proposés aux parents dont l'enfant est scolarisé en français et qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, peu importe leur durée de séjour au Québec.
- Le délai de six mois prévu dans le projet de loi pour les personnes immigrantes est insuffisant car le développement des compétences dans une langue seconde peut s'échelonner sur plusieurs années, compte tenu notamment de la réalité socioéconomique des familles immigrantes, des délais d'inscription aux cours de francisation et des facteurs identifiés par la recherche quant au processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Enjeux pour les collaborations école-familles

1. L'importance des collaborations école-familles pour la réussite éducative et pour favoriser la participation des parents immigrants dans la société:

- Des écrits soulignent la place stratégique de l'école dans le processus d'intégration des familles immigrantes dans la société d'accueil (Charette, 2016; Charette, Audet et Gosselin-Gagné, 2019).
- Les recherches sont pratiquement unanimes, les adultes qui immigreront en famille ont comme **motivation principale l'avenir de leurs enfants** qui passe généralement par leur réussite éducative (Charette, 2016; Kanouté et Lafortune, 2010; Vatz Laaroussi, 2008). Vivre dans un pays qui assure à leurs enfants leurs droits à la protection, à l'éducation et à la santé est un but ultime.

- De nombreuses actions du ministère de l'Éducation (ex. Politiques, programmes, mesures) (MELS, 2009; MELS, 2014; MEES, 2017; MEES, 2018; MEES, 2020) et recherches soulignent le rôle crucial des parents dans l'éducation des enfants et les **collaborations entre l'école et les familles comme étant un facteur déterminant** pour soutenir la réussite éducative des élèves (Larivée et al., 2017; Vatz Laaroussi et al., 2008).
- Depuis 2018, en réponse aux besoins des milieux scolaires, le ministère de l'Éducation accorde **plus de 4M\$ par année aux milieux scolaires pour permettre l'embauche d'intervenants qui soutiennent les collaborations école-familles immigrantes-communauté** (mesure 15055 des règles budgétaires des centres de services scolaires, MEQ, 2021). Ces intervenants assurent la médiation linguistique et culturelle nécessaire à la collaboration école-famille-communauté.
- L'apprentissage d'une langue seconde en contexte migratoire est un processus long et exigeant. Il peut être d'autant plus complexe pour des parents qui seraient peu scolarisés ou qui portent des séquelles de deuils ou de traumatismes (Papazian-Zohrabian, 2021). Bien que plusieurs parents puissent détenir des compétences d'un certain niveau en français, cela ne veut pas dire qu'ils soient en mesure de collaborer avec l'école uniquement dans cette langue. **Les parents qui maîtrisent peu ou pas le français doivent avoir un accès équitable aux informations qui concernent la scolarisation de leurs enfants, ce qui nécessite le recours à une autre langue que le français par moments.**

2. La nécessité d'une communication bidirectionnelle et du recours à des interprètes si nécessaire

- Les recherches montrent que la communication bidirectionnelle est au centre de la collaboration école-famille-communauté (Charette, 2016). Celle-ci permet aux parents de jouer leur rôle parental auprès de leurs enfants tel qu'exigé par la Loi de la protection de la jeunesse. Pour ce faire, ils ont besoin de communiquer avec les diverses instances et services permettant le développement et l'éducation de leurs enfants. Cela implique d'une part que les familles des élèves soient en mesure de comprendre ce que l'école leur transmet comme information sur le cheminement de leur enfant, mais également des informations essentielles sur le fonctionnement de l'école, les horaires, le transport, l'habillement, les repas, etc. (notamment en temps de pandémie où ces informations incluent aussi les mesures socio sanitaires). D'autre part, elles doivent aussi pouvoir exprimer leurs préoccupations, poser des questions et partager toute information pertinente avec l'école. **Les élèves et leurs parents qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, de même que les acteurs scolaires doivent pouvoir bénéficier de ressources garantissant cette communication.**
- Concernant les élèves, le personnel scolaire (ex. orthophonistes) doit, dans le cadre du processus d'évaluation des besoins des élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le

français, procéder à l'évaluation des compétences des élèves dans les différentes langues auxquelles il est exposé et ainsi s'assurer de **discriminer entre un processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale et des difficultés ou un trouble spécifique** (ex: déficience langagière). Cela exige le recours à des interprètes qui doivent être sensibilisés aux enjeux de l'évaluation ainsi qu'à ceux liés à la confidentialité (Borri-Anadon, 2016; Borri-Anadon, Lemaire et Boisvert, 2021).

- **Concernant les parents**, ceux-ci doivent être en mesure de **prendre des décisions éclairées**. Par exemple: l'obligation de l'obtention du consentement parental à la mise en place d'un service d'évaluation ou de soutien offert par les professionnels comme des orthophonistes, des psychologues ou des psychoéducateurs (tel qu'exigé par leurs ordres professionnels). Ils doivent aussi **transmettre de précieuses informations pour cerner la situation de l'élève et identifier ses besoins**. Ces informations sont essentielles pour déterminer les services d'enseignement (niveau scolaire), les services particuliers (services de francisation) et les services complémentaires (d'aide à l'élève) à déployer. Par exemple: dans le cadre de la démarche du plan d'intervention, la phase de la collecte et analyse de l'information, le MEQ (2004) recommande de mettre à contribution les parents. S'agissant d'informations déterminantes dans la trajectoire scolaire de l'élève, il importe que les milieux aient accès aux ressources nécessaires pour assurer le bon déroulement de cette phase.
- **Concernant les acteurs scolaires**: les milieux scolaires demandent depuis plusieurs années au ministère de l'Éducation d'avoir accès à des mesures permettant d'embaucher des interprètes pour pouvoir communiquer avec les parents qui ne maîtrisent pas suffisamment le français. Jusqu'à tout récemment, certains avaient recours à la Banque d'interprètes interculturels du MSSS (BII). Toutefois, depuis le 30 juin 2021, la Banque interrégionale d'interprètes (BII) n'accepte plus les demandes de services des établissements ou des organismes dont la mission n'est pas en lien direct avec le réseau de la santé et des services sociaux.
- Au vu de ces éléments, **le projet de loi 96 pourrait avoir comme conséquences :**
 - **Le manque d'accès à des services essentiels pour répondre aux besoins des élèves et soutenir leur réussite éducative.**
 - **Des entraves à la participation effective des parents**, ce qui peut engendrer **des erreurs d'identification des difficultés des élèves**. Ces dernières sont bien documentées, notamment: 1. l'impact du diagnostic sur l'élève lui-même (dont des conséquences sur le plan identitaire et un désengagement scolaire) et sur les attentes des intervenants scolaires à son égard; 2. l'effet du classement scolaire dans une mesure spécialisée (par exemple, une classe spéciale) sur la qualité de l'instruction reçue et sur la ségrégation vécue; 3. l'effet à plus long terme, dont le caractère souvent irréversible du classement scolaire spécialisé, une augmentation des risques de

décrochage scolaire, de même que des perspectives d'emploi limitées (Borri-Anadon et al., 2021).

- Le **non-respect des obligations légales** auxquelles sont soumis certains acteurs scolaires et un manque de ressources affectant leur engagement au travail et plus largement envers la réussite éducative des élèves.

3. Le soutien au rôle parental dans la société d'accueil

Lorsqu'ils se sentent accueillis, respectés et pris en considération, le désir des parents d'appartenir à la société d'accueil augmente ainsi que leur motivation à dépasser toutes les difficultés auxquelles ils font face et à apprendre le français.

- L'intégration des jeunes immigrants et de leurs parents ne dépend pas juste de l'apprentissage de la langue et de leurs propres efforts, mais de l'assurance qu'ils sont en sécurité, dans un pays en paix, dans une société de droit et qu'ils ont accès à une éducation de qualité et des services de santé en cas de besoin (Papazian-Zohrabian, 2018, 2019, 2021).
- Des résultats de recherche ont montré que des parents qui ne peuvent pas communiquer avec des membres du personnel scolaire dans une langue qu'ils maîtrisent se sentent souvent exclus du cheminement scolaire de leurs enfants avant même d'avoir créé de premiers contacts avec l'école; ces derniers se sentent souvent impuissants et voient leur sentiment de compétence parental bousculé, nuisant à la mise en place de collaborations susceptibles de soutenir la réussite éducative des enfants (Charette, 2016).
- Le recours à des interprètes permet aux parents de soutenir leur pouvoir d'agir et de déployer leur rôle parental dans leur nouveau contexte de vie (Charette, Lessard et Kalubi, 2021).

Références bibliographiques

Borri-Anadon, C. (2016). « Entre pratiques déclarées et effectives : le processus évaluatif à l'égard des élèves de minorités culturelles », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (74), 65-78. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-2-page-65.htm>

Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). « Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique (2^e édition)* (pp.292-303). Anjou, Québec: Fides Éducation.

Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants: regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat]. Université de Montréal, Montréal.

Charette, J., Audet, G., et Gosselin-Gagné, J. (2019) Soutenir le parent d'élève en contexte d'immigration. Quand la communauté est le terrain d'une parentalité innovante. (p.249-260) Dans Barras, C. (dir.) *Propositions pour un accompagnement bienveillant en contexte de diversité*, Éditions l'Harmattan.

Charette, J., Lessard, A., et Kalubi, J.-C. (2021) *Quand un rôle de médiation entre l'école et les familles issues de l'immigration récente favorise l'équité*, Conférence présentée dans le cadre de la semaine de la recherche en éducation à l'Université de Sherbrooke, 15 au 18 février 2021.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010, printemps). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*. 7, 143-150.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Pierre, L. et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, Rapport de recherche.

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2004). *Cadre de référence pour l'établissement d'un plan d'intervention*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2021). *Soutien au milieu scolaire 2021-2022. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *La Stratégie 0-8 ans: Tout pour nos enfants*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson (2019). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*. 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C., Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'intégration sociale et

scolaire des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des enseignants ? *Éducation et Francophonie*. 46(2), 208–229. <https://doi.org/10.7202/1055569ar>

Papazian-Zohrabian, G.; Lemire, V.; Le Normand, C.; Mamprin, C.; Naramé, E.; Karaa, N.; Ntabala, M.; Mougharbel, Z.; Turpin-Samson, A.; Béland, M.-P. (2021). *Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie : Évaluation des besoins psychosociaux des participants au programme FIPA et recommandations*. Rapport de recherche soumis au Ministère de l'immigration, la francisation et l'intégration.

Vatz Laaroussi, M. (2008). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.). *L'intervention interculturelle*. (p.229-249). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.