



L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe





L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe

Eurydice
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en anglais (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*) et en français (L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe).

D/2004/4008/13
ISBN 2-87116-375-8

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: juin 2004.

© Eurydice, 2004.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

Illustration de couverture: © Reporters, Bruxelles, Belgique.

Eurydice
Unité européenne
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Printed in Belgium

PRÉFACE

Comment les systèmes d'enseignement conçoivent-ils l'intégration des élèves immigrants? Telle est la question à laquelle la présente enquête souhaite répondre en fournissant aux décideurs politiques un aperçu des différentes mesures adoptées dans 30 pays européens afin d'apporter un soutien aux élèves immigrants dans le cadre scolaire. L'analyse porte sur les mesures élaborées et mises en œuvre au sein du système éducatif du pays d'accueil, en lien avec sa situation démographique.

L'intégration des populations immigrantes au sein de la société est en effet une préoccupation croissante pour les décideurs politiques européens. De nombreux pays font face au défi d'intégrer différents groupes d'immigrants et leurs enfants qui résident sur leur territoire pour divers motifs. Certains d'entre eux possèdent déjà une longue expérience et disposent de mesures d'intégration scolaire en faveur des enfants de familles immigrées. D'autres pays ont récemment acquis cette expérience ou, lorsque l'immigration nationale est un fait très récent, commencent à débattre de la façon dont leur système d'enseignement pourrait être adapté en conséquence.

Depuis le 1^{er} mai 1999, date d'entrée en vigueur du Traité d'Amsterdam, la politique en matière d'immigration est devenue un domaine dans lequel l'Union européenne exerce une pleine responsabilité. Les politiques en matière d'intégration des immigrés sont destinées à assurer l'égalité et à prévenir toute discrimination raciale ou ethnique. La mobilité et l'échange font également partie intégrante du «programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'enseignement et de formation en Europe», approuvé par les chefs d'État ou de gouvernement lors de la rencontre à Barcelone les 15 et 16 mars 2002. Dans tous les cas, la manière dont le système éducatif aborde l'intégration des enfants d'immigrants est au premier plan.

Cet état des lieux des mesures éducatives mises en œuvre s'inscrit dans un contexte très différent selon les pays en matière d'immigration, en fonction des facteurs économiques, sociaux, historiques et politiques qui les ont façonnés. Une même diversité se retrouve au niveau des mesures mises en place par les différents systèmes éducatifs pour intégrer les enfants de migrants.

Instrument central d'information sur les systèmes éducatifs et leurs développements en Europe, le réseau Eurydice a souhaité apporter une vue d'ensemble des pratiques dans ce domaine. Cette enquête a été réalisée grâce à l'apport d'informations collectées par les unités nationales du réseau que nous remercions vivement pour leur fructueuse collaboration.

Patricia Wastiau-Schlüter

Chef de l'unité européenne d'Eurydice

Juillet 2004

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Introduction générale	7
Chapitre 1: Politique européenne en matière d'éducation des enfants immigrants	11
1.1. Cadre général	11
1.2. Législation européenne sur le droit à l'éducation des enfants immigrants	12
1.3. Définition d'objectifs communs et suivi de la politique d'intégration	13
1.4. Actions concrètes soutenues par la Commission européenne	14
1.5. Travaux du Conseil de l'Europe	14
Chapitre 2: Situation démographique	17
2.1. Évolution des flux d'immigration depuis 25 ans	18
2.2. Pays et continents d'origine de la population étrangère	20
2.3. Répartition des demandeurs d'asile en Europe	23
2.4. Population étrangère de moins de 15 ans en Europe	25
2.5. Présence des élèves immigrants de 15 ans dans les systèmes éducatifs	26
2.6. Présence des élèves immigrants en fonction de la localisation de l'établissement scolaire fréquenté	27
2.7. Répartition des élèves immigrants entre les établissements scolaires	29
2.8. Taux de population allophone scolarisée à 15 ans	30
Chapitre 3: Droits à l'éducation et aux dispositifs de soutien	33
3.1. Droit et obligation à une scolarité gratuite	33
3.2. Accès aux services scolaires et à l'aide financière	35

Chapitre 4: Dispositifs d'intégration scolaire des enfants immigrants	37
4.1. Accueil et aides à l'orientation	37
4.2. Déterminer le niveau d'études approprié	40
4.3. Modalités d'intégration	41
4.4. Dispositifs scolaires de soutien	44
4.5. Personnel en charge de la mise en œuvre des dispositifs de soutien	49
Chapitre 5: Prise en compte de la culture d'origine des élèves immigrants	51
5.1. Dispositifs de soutien à la langue et à la culture d'origine	51
5.2. Adaptation de la vie scolaire quotidienne	53
Chapitre 6: L'approche interculturelle à l'école	57
6.1. Objectifs	57
6.2. Place dans les programmes d'enseignement	59
6.3. Évaluation	60
6.4. Activités liées à la vie scolaire	61
6.5. Formation et soutien aux enseignants	62
Conclusions	67
Glossaire	73
Annexes	77
Table des figures	91
Références	93
Remerciements	97

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette enquête centrée sur les différents modes d'intégration des élèves immigrants adoptés dans les systèmes d'enseignement européens est composée de six grands chapitres. Les deux premiers offrent un cadre général politique et démographique de la situation en Europe. Les droits des enfants et les mesures de soutien en milieu scolaire sont décrits en détail dans les autres chapitres. Quelques mises en relation entre les différentes mesures et leurs objectifs sont établies dans la synthèse en fin d'ouvrage.

Outre une présentation succincte du contenu de chaque chapitre, cette introduction présente également, dans deux sections séparées, les définitions utilisées et le champ couvert par l'analyse, d'une part, et la méthodologie et les sources utilisées, d'autre part.

Contenu

Un aperçu général des politiques d'intégration et de coopération, telles que précisées dans les récentes législations et décisions prises au niveau de l'Union européenne, est offert dans le **chapitre 1**. Outre les politiques de l'Union européenne, y sont décrites les actions importantes entreprises en la matière par le Conseil de l'Europe. L'actuelle législation européenne sur l'éducation des enfants immigrants cherche à leur assurer les mêmes droits et accès à l'éducation que ceux applicables aux nationaux des États membres. Le Conseil de l'Europe œuvre également pour que chacun d'entre eux puisse apprendre la langue de son pays d'accueil aussi bien que sa langue maternelle.

Le **chapitre 2** examine les tendances démographiques en Europe. À l'aide des données d'Eurostat et des indicateurs démographiques harmonisés disponibles sur l'immigration, il aborde dans un premier temps les tendances globales et les situations très diverses de chaque pays: la proportion des immigrés dans la population par nationalité et par âge, ainsi que celle des demandeurs d'asile et des réfugiés. Ensuite, l'analyse se centre plus particulièrement sur les taux de scolarisation des élèves immigrants et s'appuie sur des indicateurs provenant de l'enquête internationale PISA 2000 (OCDE).

Le droit à l'éducation et les mesures de soutien destinées en particulier aux élèves immigrants sont au cœur du **chapitre 3**. Bien que le droit à l'éducation dépende dans une certaine mesure du statut légal de l'enfant concerné, l'enquête établit que les mesures mises en place à son égard n'en dépendent habituellement pas.

Les mesures d'intégration des élèves immigrants sont abordées dans le **chapitre 4**. Il décrit tout d'abord les dispositions prises pour accueillir les enfants à leur arrivée, les guider et déterminer le niveau scolaire qui leur convient. Ensuite, la façon dont ils sont intégrés dans la scolarité ordinaire est examinée. Les mesures de soutien se divisent en deux modèles principaux, d'une part un modèle intégré et, d'autre part, un modèle séparé. Les différents types de mesures et le rôle joué par les enseignants dans leur mise en œuvre sont également inclus dans ce chapitre.

Le **chapitre 5** décrit un type particulier de mesure permettant aux élèves immigrants de continuer à parler couramment leur langue maternelle et à préserver leur propre héritage culturel. Les écoles peuvent aussi quelque fois adapter leur organisation quotidienne afin de concilier certaines exigences culturelles ou religieuses des élèves immigrants. À nouveau, la façon dont ces arrangements sont mis en pratique varient grandement d'un pays à l'autre.

Le **chapitre 6** est consacré à la promotion de l'approche interculturelle dans les programmes d'enseignement, dans la législation et les autres sources officielles, ainsi que dans la formation initiale et continue des enseignants. Cette approche se distingue des mesures précédentes destinées en particulier aux élèves immigrants, étant donné qu'elle a pour objectif de susciter une conscience globale des différentes cultures chez tous les élèves. L'analyse révèle que la grande majorité des systèmes d'enseignement en Europe ont intégré cette approche avec, selon les pays, des formes et des contenus différents.

Cette analyse comparative est complétée par les contributions nationales détaillées qui lui ont servi de support. Chaque contribution est structurée selon un cadre identique. Elle établit les définitions utilisées au niveau national et le contexte démographique de l'immigration. Elle décrit les mesures de soutien scolaire pour les élèves immigrants et leur famille, les différentes formes d'approche interculturelle, et consacre une dernière section à des développements tels que le processus d'évaluation, les projets pilotes, les débats et les réformes à venir. Toutes ces contributions sont contenues sur le CD-Rom fourni avec la publication, ainsi que sur Internet (www.eurydice.org). Elles sont disponibles uniquement en anglais et, pour certains pays, en français (Communautés française et germanophone de Belgique, France, Italie et Luxembourg).

Définitions et délimitation du champ couvert

Dans cette enquête, un enfant immigrant est défini comme un enfant provenant de n'importe quel pays tiers (européen ou non), dont les parents ou les grands-parents soit se sont installés dans le pays d'accueil, soit sont demandeurs d'asile ou ont le statut de réfugié, ou encore sont des immigrés en situation irrégulière. Les enfants issus d'une famille installée dans le pays d'accueil depuis plus de deux générations n'entrent dès lors pas en ligne de compte dans l'enquête.

Les mesures destinées en particulier aux migrants **au sein même** d'un pays, tels que les Rom et différents types de gens du voyage, ne sont prises en compte que si ces groupes correspondent à la définition précitée. Il en va de même pour les mesures de soutien destinées aux groupes de minorités ethniques ou nationales.

Les mesures scolaires analysées se limitent à celles établies et mises en place par le système d'enseignement du pays d'accueil. En conséquence, les mesures existantes en dehors du système éducatif formel, telles que les initiatives prises par des ambassades, des missions diplomatiques, des organisations non gouvernementales, des volontaires et autres acteurs ne sont pas prises en compte.

Les informations fournies par cette enquête couvrent les niveaux du préprimaire, du primaire et du secondaire général obligatoire de l'enseignement du secteur public ou du privé subventionné.

Toutes les informations sur les mesures de soutien de source Eurydice, y compris les contributions nationales (à l'exception des données démographiques disponibles), ont pour année scolaire de référence 2003/2004. Les années de référence pour les données d'Eurostat et pour les données de l'enquête PISA (OCDE) sont respectivement 2002 et 2000.

L'enquête couvre les 30 pays membres du réseau Eurydice.

Méthodologie

Les informations contenues dans cette enquête sont issues de trois sources différentes: les descriptions nationales fournies par les unités nationales conformément à un guide de contenu commun, du matériel issu de documents clés sur les politiques européennes, et des données statistiques provenant d'Eurostat et de l'enquête PISA 2000 (OCDE).

Tout d'abord, les documents traitant de la politique européenne et la littérature sur le sujet ont été étudiés afin de comprendre les fondements communs (se référer aux références utiles en fin d'ouvrage).

Sur la base d'un guide de contenu commun élaboré par l'unité européenne d'Eurydice, chaque unité nationale a rédigé sa contribution en suivant la structure établie. Ce format commun établi pour la présentation permet au lecteur d'accéder facilement à des informations comparables, tout en rendant compte rapidement et de façon appropriée des caractéristiques nationales.

Étant donné que les données démographiques nationales fournies par les unités nationales d'Eurydice varient grandement, seules les données d'Eurostat et de l'enquête PISA 2000 (OCDE) ont été utilisées dans les chapitres 1 et 2 pour illustrer les principales tendances démographiques à travers l'Europe.

Les informations issues des contributions nationales sur certaines questions clés relatives à l'intégration des élèves immigrants à l'école ont été comparées et leur analyse est résumée dans les chapitres 3, 4, 5 et 6. Ces chapitres ont pour objectif de fournir une vue d'ensemble, accompagnée d'exemples, des différentes approches de l'intégration scolaire dans les pays européens.

CHAPITRE 1

POLITIQUE EUROPÉENNE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ENFANTS IMMIGRANTS

1.1. Cadre général

L'Union européenne se dote progressivement d'une politique commune en matière d'asile et d'immigration, domaine qui relève pleinement de sa responsabilité depuis l'entrée en vigueur du traité d'Amsterdam en mai 1999 ⁽¹⁾. Cette politique vise principalement à harmoniser les conditions d'entrée et de séjour des immigrants et des demandeurs d'asile entre les États membres. Les dispositifs scolaires à l'attention des enfants immigrants, qui font l'objet de la présente enquête, peuvent être rattachés au volet «intégration» de cette politique. Les populations cibles sont des ressortissants d'États tiers, qui émigrent en fonction de motivations variées: immigration économique, regroupement familial, réfugiés, demandeurs d'asile, etc.

Les nouvelles compétences de l'Union en matière de politique d'immigration sont à mettre en lien avec les conclusions du Sommet de Lisbonne (mars 2000), où l'Union s'est fixé comme objectif, pour la décennie à venir, de *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ⁽²⁾. L'intégration des immigrants légaux est donc un des volets importants de la politique que l'Union élabore progressivement, et le système scolaire y est identifié comme un lieu d'intégration.

Les conclusions du Conseil européen de Tampere (15 et 16 octobre 1999) ont été déterminantes dans la politique européenne en matière d'intégration des ressortissants de pays tiers. Elles affirment la nécessité de rapprocher le statut juridique des ressortissants de pays tiers, résidant légalement dans un État membre (pendant une période à déterminer) et titulaires d'un permis de séjour de longue durée sur le territoire de l'Union européenne, de celui des ressortissants de l'État membre de résidence, notamment concernant le droit **d'étudier**. Cette perspective a été réaffirmée lors du Conseil européen de Séville (21 et 22 juin 2002). Lors du Conseil européen de Thessalonique (19 et 20 juin 2003), il a été précisé que la politique d'intégration de l'Union européenne vis-à-vis des ressortissants de pays tiers devrait englober différents facteurs, dont l'enseignement et la formation linguistique. L'intégration des immigrants légaux a de nouveau été mentionnée comme prioritaire lors du Conseil européen de Bruxelles des 16 et 17 octobre 2003.

La volonté européenne de mener une politique d'intégration à l'attention des immigrés légalement établis (et de leurs enfants) s'assortit donc, du point de vue de l'éducation, de la volonté de garantir à ces enfants les mêmes droits que ceux des enfants ressortissants de l'Union européenne. Les conclusions des différents Conseils européens à cet égard sont reprises dans la figure 1.1 de l'annexe 1.

⁽¹⁾ Voir articles 61 et 63. Le Danemark ne participe pas à l'adoption des mesures proposées relevant de ces articles. L'Irlande et le Royaume-Uni peuvent y participer s'ils le souhaitent, en accord avec l'article 3.

⁽²⁾ Conclusions de la Présidence. Conseil européen de Lisbonne. 23 et 24 mars 2000.

1.2. Législation européenne sur le droit à l'éducation des enfants immigrants

La directive arrêtée par le Conseil le 25 juillet 1977 constitue la première mesure juridique de l'Union européenne par rapport à la scolarisation des enfants immigrants. Elle concerne uniquement les enfants de travailleurs immigrants en provenance des pays membres. Elle inclut un enseignement adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, ainsi qu'un enseignement de leur langue et culture d'origine. La prise en compte de cette directive a été importante pour les pays entrés dans l'Union européenne en mai 2004, dans le sens où elle a parfois influencé leur politique nationale en matière d'éducation des enfants immigrants.

Selon des directives récentes du Conseil (reprises dans la figure 1.1 de l'annexe 1), les enfants immigrants sont définis comme des mineurs ressortissants de pays tiers, accompagnés ou non. Ils disposent de certains droits en matière d'éducation, qui varient en fonction de la situation juridique dans laquelle ils se trouvent. Une fois établis par les directives européennes, ces droits doivent ensuite être traduits dans les législations nationales avant d'être véritablement effectifs.

En regard du droit européen, les **enfants mineurs de parents ressortissants de pays tiers résidents de longue durée** ⁽³⁾ bénéficient depuis novembre 2003 de l'égalité de traitement avec les nationaux concernant l'éducation, y compris pour l'octroi de bourses d'études ⁽⁴⁾. Mais les États membres peuvent restreindre le principe de l'égalité de traitement avec les nationaux en requérant des preuves de capacités linguistiques appropriées pour permettre l'accès au système éducatif.

Les **enfants mineurs de demandeurs d'asile et les demandeurs d'asile mineurs** bénéficient depuis janvier 2003 d'un accès au système éducatif dans des conditions analogues à celles des ressortissants de l'État membre ⁽⁵⁾. L'enseignement peut être dispensé dans les centres d'hébergement. L'accès au système éducatif ne peut être reporté de plus de trois mois à partir du moment où la demande d'asile du mineur ou d'un de ses parents a été présentée. Il peut toutefois être reporté à un an quand un enseignement spécifique est fourni pour faciliter l'accès au système éducatif. Si cet accès n'est pas possible en raison de la situation particulière du mineur, l'État membre peut proposer d'autres modalités d'enseignement.

Pour les **enfants immigrants en situation illégale** sur le territoire de l'Union européenne, aucun droit à l'éducation n'est inscrit dans la législation européenne.

La directive 2000/43/CE est susceptible de concerner la scolarité de tous les enfants immigrants, mais elle ne prévaut pas sur les différences de traitement fondées sur la nationalité ni sur les conditions de séjour des ressortissants de pays tiers. Elle vise à interdire toute discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique dans différents domaines, dont l'éducation (voir article 3). Cette directive donne aux enfants immigrants ou d'origine immigrée le droit de déposer une plainte en cas de traitement moins favorable que les nationaux (discrimination directe) ou lorsqu'un critère, une disposition ou une pratique apparemment neutre leur est défavorable (discrimination indirecte).

⁽³⁾ Ce statut s'obtient après 5 ans de résidence légale et ininterrompue dans l'État membre, sauf dans certaines circonstances, et en ayant la capacité de s'assumer financièrement. Pour plus de détails, voir Directive 2003/109/CE, articles 4 et 5.

⁽⁴⁾ Voir Directive 2003/109/CE, article 11. Le Danemark, l'Irlande et le Royaume-Uni ne participent pas à l'adoption de cette directive.

⁽⁵⁾ Voir Directive 2003/9/CE, article 10. Le Danemark et l'Irlande ne participent pas à l'adoption de cette directive.

En résumé, la législation européenne actuelle sur l'éducation des enfants ressortissants de pays tiers, qui ont un statut légal et/ou dont le séjour atteint une certaine durée, porte sur l'octroi du droit à la scolarité dans les mêmes conditions que pour les nationaux, mais assorti de conditions d'exception (voir ci-dessus). Elle ne prévoit rien par rapport au droit à l'éducation des enfants ressortissants de pays tiers en situation illégale sur le territoire de l'Union européenne. Elle ne prévoit pas non plus de mesures positives de soutien envers les enfants immigrants.

1.3. Définitions d'objectifs communs et suivi de la politique d'intégration

Un des objectifs globaux fixés lors du sommet de Lisbonne (mars 2000) consiste à renforcer la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale. Il concerne notamment l'accès des immigrants et de leurs enfants aux systèmes d'éducation et de formation.

Parmi les critères de référence européens pour l'éducation et la formation qui ont été fixés lors du Conseil «Éducation, Jeunesse et Culture» du 5 mai 2003 et qui devront être atteints d'ici 2010, trois critères sont particulièrement significatifs dans le contexte de la promotion de l'intégration et de l'emploi de la population immigrée:

- le taux moyen de jeunes quittant prématurément l'école dans l'Union européenne doit pas dépasser 10 %;
- au moins 85 % des jeunes âgés de 22 ans de l'Union européenne doivent avoir achevé leurs études secondaires supérieures;
- le pourcentage de jeunes de 15 ans ayant de mauvais résultats en lecture et en écriture dans l'Union européenne doit diminuer d'au moins 20 % par rapport à celui de l'année 2000.

En effet, les difficultés spécifiques, essentiellement d'ordre linguistique, que peuvent connaître les enfants immigrants au cours de leur scolarité sont susceptibles d'engendrer des problèmes en lecture et en écriture dans un premier temps et l'abandon scolaire ensuite. Ces trois critères devraient dès lors inciter les États membres à intensifier leurs efforts envers les populations scolaires à difficultés, dont notamment certains élèves immigrants.

La Commission dispose de plusieurs instruments pour assurer le suivi des politiques d'intégration des immigrants qui sont mises en place par les États membres. En accord avec les conclusions du Sommet de Thessalonique, la Commission développe la coopération et l'échange d'informations entre les États membres dans le cadre du *Groupe des points de contacts nationaux sur l'intégration des ressortissants de pays tiers*. Plus particulièrement, les programmes d'introduction pour les immigrants récents, la formation linguistique pour les immigrants ainsi que leur participation à la vie civique, culturelle et politique ont été identifiés comme des domaines prioritaires à cet égard. De plus, la Commission s'est engagée en 2003 à rédiger un rapport annuel sur les politiques d'immigration et d'intégration en Europe, afin de dresser un tableau des données relatives aux migrations à l'échelle de l'Union européenne, ainsi que des politiques et pratiques en matière d'immigration et d'intégration.

Enfin, l'*Observatoire européen du racisme et de la xénophobie*, qui a commencé ses activités en 1998 ⁽⁶⁾, a axé ses travaux sur les discriminations vécues par les immigrants dans le domaine de l'emploi et de l'éducation, en 2003 et en 2004.

⁽⁶⁾ Selon la réglementation du Conseil n° 1035/97 du 2 juin 1997.

1.4. Actions concrètes soutenues par la Commission européenne

En 1997, décrétée «Année européenne contre le racisme, la xénophobie et l'antisémitisme», la Direction générale de l'éducation, de la formation et de la jeunesse a soutenu différents projets mis sur pied par les États membres et visant essentiellement à lutter contre le racisme. Ces projets ne concernaient pas toujours spécifiquement les enfants immigrants et pouvaient aussi s'adresser à l'ensemble de la population scolaire dans l'objectif d'apprendre à vivre dans une société multiculturelle.

Par exemple, un projet mis sur pied par des chercheurs **grecs** concernait l'utilisation par les enseignants du primaire et par les élèves de 9 à 12 ans d'une mallette pédagogique portant sur le fait que toutes les populations sont issues d'un métissage. D'autres projets ont porté sur la promotion de l'éducation interculturelle dans l'enseignement obligatoire (**Communauté française de Belgique, Espagne et Italie**), sur une adaptation du contenu de la formation initiale et du développement professionnel continu des enseignants ainsi que sur la mise en place d'un module de formation des directeurs d'écoles primaires, ou encore sur l'intégration des parents d'origine immigrée dans la vie scolaire (**Danemark, Allemagne et Suède**).

Dans le cadre de l'action Comenius du programme Socrates, la Direction générale de l'éducation et de la culture continue de financer de nombreux projets lancés par les États membres qui portent sur l'éducation interculturelle (notamment dans les modules de formation des enseignants) et sur la lutte contre le racisme et la xénophobie à l'école, par exemple à travers l'utilisation de manuels appropriés.

1.5. Travaux du Conseil de l'Europe

En termes juridiques, la principale référence du Conseil de l'Europe à l'éducation des enfants de migrants est la Convention européenne de 1977 ⁽⁷⁾ sur le statut des travailleurs migrants, entrée en vigueur en mai 1983. Comme dans le cas de la directive de l'Union européenne de la même année, cette Convention concerne les travailleurs migrants issus d'États membres. Elle confère à leurs enfants le droit d'accès au système éducatif dans les mêmes conditions que les enfants des travailleurs nationaux. L'État d'accueil doit, en outre, faciliter l'enseignement de la langue nationale (ou d'une des langues nationales s'il y en a plusieurs) pour les enfants migrants et s'efforcer de leur octroyer des bourses dans les mêmes conditions que les enfants nationaux. Enfin, des mesures permettant l'enseignement de la langue d'origine de ces enfants doivent être prises.

Par la suite, une résolution et trois recommandations sur l'éducation des enfants immigrants ont été établies au niveau du Conseil de l'Europe ⁽⁸⁾, entre 1983 et 1989. Leur application n'est pas obligatoire pour les États membres.

(7) En 1977, les États membres actuels de l'Union européenne étaient membres du Conseil de l'Europe, à l'exception de la République tchèque, de l'Estonie, de la Lettonie, de la Lituanie, de la Hongrie, de la Pologne, de la Slovaquie, de la Roumanie et de la Finlande. La Bulgarie et la Roumanie n'en n'étaient pas membres non plus. Aujourd'hui, les 25 États membres font partie du Conseil de l'Europe, ainsi que la Bulgarie et la Roumanie et les trois pays de l'AELE/EEE.

(8) Résolution adoptée lors de la conférence permanente des ministres de l'éducation des 10-12 mai 1983. Recommandation n° R(84) 9 du Comité des ministres aux États membres sur les migrants de la seconde génération, Recommandation n° R (84) 18 du Comité des ministres aux États membres sur la composante interculturelle dans la formation des enseignants, Recommandation 1093 (1989) du Comité des ministres aux États membres relative à l'éducation des enfants de migrants.

Par rapport à la Convention de 1977, ces textes élargissent leur champ d'action aux enfants immigrants originaires de pays non membres. Ils concernent les enfants qui arrivent sur le territoire d'un État membre avec leurs parents et les enfants d'origine immigrée qui sont nés dans le pays d'accueil, sans que leur statut juridique ne soit explicitement précisé.

À travers ces textes, le Conseil de l'Europe recommande d'agir selon trois axes par rapport à l'intégration des enfants immigrants dans le système éducatif: adapter le système éducatif à leurs besoins éducatifs particuliers, intégrer des cours de la langue et de la culture du pays d'origine dans les programmes scolaires normaux et promouvoir l'éducation interculturelle pour tous. Le Conseil de l'Europe a mené ces dernières années toute une série d'activités visant à soutenir la promotion de ces différents axes au sein des États membres.

Selon les textes de référence (repris dans la figure 1.2 de l'annexe 1), les besoins éducatifs particuliers des enfants immigrants nécessitent, notamment, de tenir compte du milieu culturel dans l'évaluation des aptitudes et connaissances. L'importance de mettre au point des mesures favorisant l'insertion des jeunes filles est également mentionnée.

La promotion de l'éducation interculturelle passe par une formation – tant initiale que continue – des enseignants, et par la mise au point de matériels pédagogiques appropriés.

En 2000, le Comité des ministres a émis une recommandation sur les immigrants résidents légaux de longue durée (c'est-à-dire depuis cinq ans) ⁽⁹⁾. Cette recommandation déclare que ces derniers doivent avoir les mêmes droits que les ressortissants nationaux en ce qui concerne l'éducation.

⁽⁹⁾ Recommandation (2000) 15.

CHAPITRE 2

SITUATION DÉMOGRAPHIQUE

L'évolution démographique d'un pays dépend du développement de trois facteurs: le taux de natalité, le taux de mortalité et le solde migratoire. Cette évolution est contrastée entre les pays de l'Union européenne et dans certains pays, les phénomènes migratoires ont pris une importance grandissante.

L'objectif de ce chapitre est double. Il s'agit tout d'abord de comparer l'importance de l'immigration entre les pays européens et ensuite de tenter de mesurer les taux de population scolaire issue de l'immigration. Cependant, les définitions nationales de la population immigrante varient d'un pays à l'autre et l'absence d'une définition harmonisée constitue une difficulté lorsqu'on tente une comparaison statistique des phénomènes migratoires ⁽¹⁾.

Les données démographiques relatives aux flux d'immigration et au taux de population étrangère par nationalité et par âge proviennent d'Eurostat (Office statistique des Communautés européennes). Le critère principal qui définit et distingue ici les différentes populations vivant dans les États membres est le critère juridique de la nationalité. Ces données démographiques sont les données disponibles les plus harmonisées même si des différences de définitions et de sources entre pays au niveau de leur collecte peuvent subsister et en limiter la comparabilité.

Cette première analyse décrit la dynamique des flux d'immigration (figure 2.1), la structure de la population étrangère selon sa nationalité (figures 2.2A et 2.2B), le nombre de demandes d'asile (figures 2.3 et 2.4) ainsi que la proportion de la population étrangère âgée de moins de 15 ans au sein de l'Union européenne (figure 2.5).

Les indicateurs élaborés sur les taux d'élèves immigrants dans la population scolaire sont issus de l'enquête internationale PISA ⁽²⁾ menée sous l'égide de l'OCDE. Elle inclut des questionnaires adressés aux élèves de quinze ans, dont l'objectif est de cerner les variables liées à leur contexte familial et scolaire. Ils ne comportent pas de question sur la nationalité des élèves enquêtés, mais sur leur lieu de naissance et celui de leurs parents. Sont considérés ici comme **immigrants** les élèves de 15 ans nés ou non dans le pays d'accueil et dont les deux parents sont nés à l'étranger. Les **natifs** sont définis comme les élèves de 15 ans, quel que soit leur lieu de naissance, dont au moins un des parents est né dans le pays d'accueil. La population comparée concernant uniquement les élèves de 15 ans indépendamment de leur nationalité, les indicateurs présentés visent donc simplement à approcher sur une base comparable la réalité complexe de la présence des populations étrangères ou d'origine étrangère dans les systèmes scolaires.

(1) Selon la définition utilisée dans le cadre de cette enquête sur les dispositifs de soutien scolaires aux enfants issus de l'immigration, tout enfant en provenance d'un autre pays (européen ou non) peut être considéré comme un immigrant. Sont inclus les enfants réfugiés, les enfants de demandeurs d'asile, les enfants en séjour illégal dans le pays d'accueil ainsi que les enfants d'origine immigrée, dont les parents ou les grands-parents se sont établis dans le pays d'accueil. Par contre, les enfants de familles établies dans le pays d'accueil depuis plus de deux générations ne sont pas couverts par le champ de l'enquête.

(2) Définition de PISA dans le glossaire en fin d'ouvrage.

Dans cette seconde analyse, les élèves immigrants sont caractérisés selon la localisation de l'établissement qu'ils fréquentent (figure 2.7), leur taux de concentration dans les établissements scolaires (figure 2.8) et la langue qu'ils pratiquent au sein de leur famille (figure 2.9).

2.1. Évolution des flux d'immigration depuis 25 ans

Durant la période 1985-2001, les différents pays de l'Union ont connu des évolutions contrastées des flux d'immigration. À la lecture de la figure 2.1 qui présente ces flux rapportés à la population totale par intervalle de cinq ans sur la période considérée, les pays peuvent être regroupés en trois grandes catégories en fonction des tendances observées.

Durant les vingt dernières années, quatre pays ont connu un flux d'immigration rapporté à la population totale supérieur à 1,5 % pendant plusieurs années consécutives: l'Allemagne, Chypre, le Luxembourg et l'Islande. Le Luxembourg a connu la plus forte progression du flux d'immigration (plus de 2 %) rapporté à la population totale sur cette période. Ces flux répondaient aux besoins liés à son déficit démographique ainsi qu'à la pénurie de main-d'œuvre engendrée par sa forte croissance économique. Les flux d'immigration en Islande se sont accrus durant les six dernières années et l'origine des immigrés s'est modifiée: aux arrivées de ressortissants des pays nordiques se sont partiellement substituées les arrivées en provenance des pays d'Europe de l'Est (Pologne et Lituanie) et d'Asie (Philippines et Thaïlande). L'Allemagne, après avoir connu d'importants flux d'immigration dans les années suivant sa réunification et l'ouverture politique des pays de l'Est, enregistre un déclin constant des flux d'immigration dans la population totale depuis 1992. Néanmoins, ceux-ci représentent encore 1 % de la population totale en 2001.

La situation est moins marquée dans une deuxième catégorie de pays. Ces derniers ont connu un flux annuel d'immigration compris entre 0,5 % et moins de 1,5 % de la population totale (Belgique, Danemark, France, Irlande, Pays-Bas, Autriche, Suède, Royaume-Uni et Norvège). Parmi ces pays, la Belgique, la France, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont une longue histoire d'immigration liée à leur passé colonial et/ou à leurs caractéristiques industrielles. Les liens privilégiés que ces pays ont gardé avec leurs anciennes colonies, les phénomènes de regroupement familial et la constitution de réseaux d'accueil informels créés par les migrations passées les rendent toujours attractifs. Les pays tels que l'Irlande et la Norvège ont vu leurs flux d'immigration s'intensifier respectivement depuis les années 1990 et les années 1980 suite à leur croissance économique.

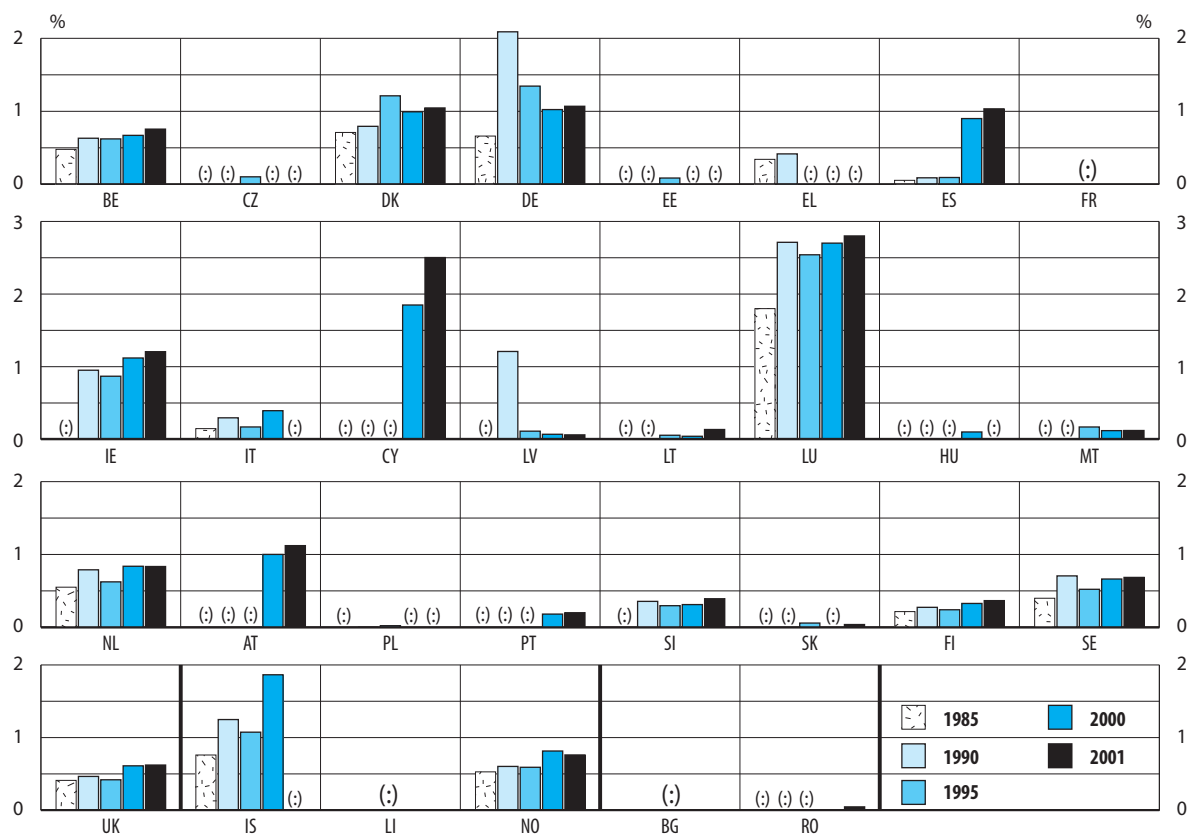
Note explicative (figure 2.1)

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre d'immigrants arrivés durant l'année de référence (X) par la population totale au 1^{er} janvier de l'année (X). Les données détaillées par année sur la période sont disponibles sur le CD-Rom annexé à la publication d'Eurostat (2002).

Les immigrants sont soit des non-nationaux arrivant de l'étranger, soit des nationaux revenant de l'étranger dans l'intention de résider dans le pays pendant un certain temps. Ce laps de temps, qui va d'un mois pour un néerlandais revenant aux Pays-Bas à douze mois pour toute personne entrant au Royaume-Uni, est défini par les autorités compétentes de chaque pays.

La population au 1^{er} janvier correspond à l'ensemble des habitants d'une zone déterminée au 1^{er} janvier de l'année civile (ou dans certains cas, au 31 décembre de l'année précédente). Cette population est soit basée sur les données obtenues à partir du dernier recensement, ajustées par les données sur les composantes de l'accroissement de population depuis ce dernier recensement, soit sur les registres de population.

**Figure 2.1. Flux annuels d'immigration
en pourcentage de la population totale entre 1985 et 2001.**



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1985	0,5	(:)	0,7	0,7	(:)	0,3	0,1	(:)	(:)	0,1	(:)	(:)	(:)	1,8	(:)	(:)	0,5	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	0,2	0,4	0,4	0,8	(:)	0,5	(:)	(:)
1990	0,6	(:)	0,8	2,1	(:)	0,4	0,1	(:)	0,9	0,3	(:)	1,2	(:)	2,7	(:)	(:)	0,8	(:)	0,0	(:)	0,4	(:)	0,3	0,7	0,5	1,2	(:)	0,6	(:)	(:)
1995	0,6	0,1	1,2	1,3	0,1	(:)	0,1	(:)	0,9	0,2	(:)	0,1	0,1	2,5	(:)	0,2	0,6	(:)	0,0	(:)	0,3	0,1	0,2	0,5	0,4	1,1	(:)	0,6	(:)	(:)
2000	0,7	(:)	1,0	1,0	(:)	(:)	0,9	(:)	1,1	0,4	1,8	0,1	0,0	2,7	0,1	0,1	0,8	1,0	(:)	0,2	0,3	(:)	0,3	0,7	0,6	1,9	(:)	0,8	(:)	0,0
2001	0,8	(:)	1,0	1,1	(:)	(:)	1,0	(:)	1,2	(:)	2,5	0,1	0,1	2,8	(:)	0,1	0,8	1,1	(:)	0,2	0,4	0,0	0,4	0,7	0,6	(:)	(:)	0,8	(:)	0,0

Source: Eurostat, population et conditions sociales, démographie, New Cronos (données extraites en février 2004) et Eurostat, *Statistiques sociales européennes - Migration* (2002).

Notes complémentaires

Belgique: la donnée pour le flux d'immigration en 2000 est provisoire.

Allemagne: les données incluent l'ex-République démocratique allemande à partir de 1991.

Espagne: les données concernant la population totale en 2000 sont des estimations.

Irlande: les données concernant les flux d'immigration se rapportent à la période annuelle qui se termine en avril. Les données pour 2000 sont des estimations provisoires. Les données concernant la population totale sont des estimations provisoires pour 2000 et 2001.

Luxembourg: les données pour la population totale en 2000 et 2001 sont des estimations. Une rupture de série apparaît pour la population totale en 2001.

Hongrie: la donnée concernant la population totale en 2000 est provisoire.

Malte: population totale estimée pour 2001.

Portugal: seuls les non-nationaux et les migrants de longue durée sont comptabilisés dans les flux d'immigration. Les données pour les flux d'immigration des années 2000 et 2001 sont provisoires (et aussi estimées pour 2001). La population totale est estimée pour 2001.

Royaume-Uni: enquête sur les passagers internationaux pour les flux d'immigration. Les données pour les flux d'immigration des années 2000 et 2001 sont des estimations. La population totale est estimée pour 2001.

Des flux annuels d'immigration inférieurs à 0,5 % de la population totale sont enregistrés principalement dans les nouveaux pays membres (à l'exception de Chypre) ainsi qu'en Grèce, en Italie et en Finlande. Cette situation s'observe aussi jusqu'à la fin des années 1990 en Espagne et au Portugal. Ces deux pays ont connu une phase de transition importante durant la période concernée. Après avoir été des pays d'émigration, ils sont devenus des pays d'accueil. Cette mutation des flux migratoires s'explique par plusieurs facteurs dont le plus important semble être la forte croissance économique et les mutations structurelles engendrées par leur adhésion à la Communauté européenne en 1986. La Grèce a aussi connu un regain d'immigration suite à l'ouverture des pays de l'Est durant la période 1990-1995 et au retour important de citoyens d'origine grecque.

En Europe de l'Est, les flux d'immigration s'expliquent par deux principaux facteurs: les mouvements de population liés au renouveau politique de ces pays et la transition vers l'économie de marché. En effet, ils ont connu un léger regain des flux migratoires suite à leur transition vers un régime démocratique (République tchèque, Hongrie, Pologne, Slovaquie, Bulgarie et Roumanie) et/ou à leur déclaration d'indépendance (Estonie, Lettonie et Lituanie). Cette transition s'est souvent accompagnée d'un retour d'une partie des minorités ethniques dispersées dans les différents pays du bloc de l'Est ou installées en Europe de l'Ouest au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Ces pays ont dû également faire face à l'afflux de réfugiés en raison des conflits ayant marqué l'Europe centrale et les Balkans à la fin du 20^e siècle (réfugiés de l'ex-Yougoslavie en Slovénie, réfugiés provenant de la République de Moldavie en Roumanie). Les flux d'immigration de ces pays sont toutefois restés modestes au regard de leur population totale.

Enfin, les flux d'immigration très limités à Malte (moins de 0,2 % annuel sur la période 1985-2001) peuvent s'expliquer en partie par la contrainte territoriale que connaît l'île.

2.2. Pays et continents d'origine de la population étrangère

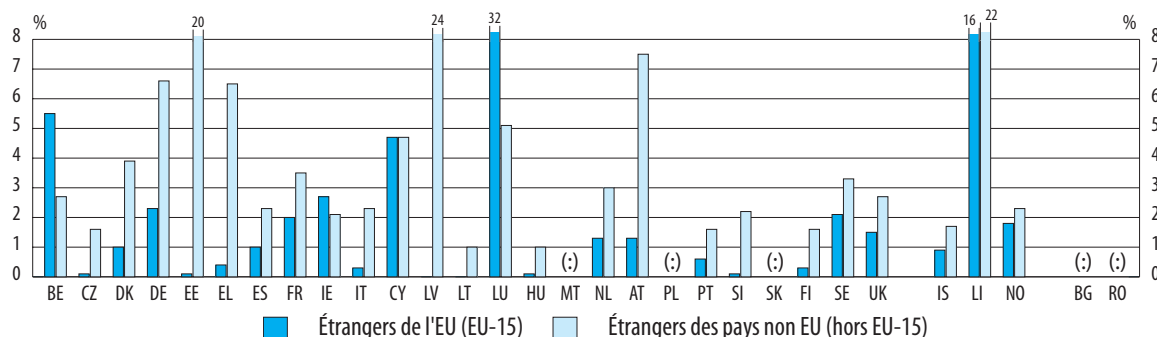
Au 1^{er} janvier 2002, les données du tableau sous la figure 2.2A montrent que la majorité des pays enregistre un pourcentage de population étrangère compris entre 2,5 % et 9 % de la population totale. Tel est le cas de la Belgique, du Danemark, de l'Allemagne, de la Grèce, de l'Espagne, de la France, de l'Irlande, de l'Italie, de Chypre, des Pays-Bas, de l'Autriche, de la Suède, du Royaume-Uni, de l'Islande et de la Norvège. Les autres pays présentent des situations radicalement différentes: l'Estonie et la Lettonie, de par l'importance de leur minorité étrangère d'origine russe (souvent sans en avoir la nationalité), le Luxembourg et le Liechtenstein enregistrent une proportion de la population étrangère supérieure à 20 % de la population totale tandis que la part de la population étrangère en Hongrie, en Lituanie, au Portugal, en Slovénie et en Finlande est inférieure à 2,5 % de la population totale.

Au-delà de l'importance relative que représentent ces populations étrangères dans les différents pays, il importe ici de mieux cerner les pays et continents d'origine. Deux grandes approches ont été utilisées: le taux de ressortissants non nationaux issus d'un pays de l'Union européenne (EU-15) par rapport à tout autre pays d'origine (figure 2.2A), d'une part, et le taux de population étrangère par continent d'origine (figure 2.2B), d'autre part. La libre circulation des personnes n'étant pas encore totalement harmonisée dans l'Union à 25 pays, la distinction de l'Union à 15 pays est maintenue pour ces deux indicateurs.

À la lecture de ces deux graphiques, on constate globalement que l'origine de la population étrangère varie selon les pays pour lesquels les données sont disponibles. Plus précisément, comme l'illustre la figure 2.2A, la proportion de la totalité des ressortissants de pays tiers (c'est-à-dire hors EU-15) dans la population totale est supérieure à la proportion des citoyens de l'EU-15 dans tous les pays, à l'exception

de la Belgique, de l'Irlande et du Luxembourg. Néanmoins, la décomposition de la population immigrante par continent d'origine, illustrée dans la figure 2.2B, indique clairement qu'à Chypre, aux Pays-Bas, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège, l'EU-15 constitue la principale origine de la population étrangère.

Figure 2.2A. Proportion de la population étrangère ayant une nationalité de l'EU-15 et proportion de la population étrangère n'ayant pas une nationalité de l'EU-15 dans la population totale au 1^{er} janvier 2002.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
■ Étrangers de l'EU (EU-15)	5,5	0,1	1,0	2,3	0,1	0,4	1,0	2,0	2,7	0,3	4,7	0,0	0,0	31,8	0,1	(:)	1,3	1,3	(:)	0,6	0,1	(:)	0,3	2,1	1,5	0,9	16,1	1,8	(:)	(:)
■ Étrangers des pays non EU (hors EU-15)	2,7	1,6	3,9	6,6	19,9	6,5	2,3	3,5	2,1	2,3	4,7	23,7	1,0	5,1	1,0	(:)	3,0	7,5	(:)	1,6	2,2	(:)	1,6	3,3	2,7	1,7	21,5	2,3	(:)	(:)
Total	8,2	1,7	5,0	8,9	20,0	6,9	3,3	5,6	4,8	2,5	9,4	23,7	1,0	36,9	1,1	(:)	4,3	8,9	(:)	2,2	2,3	(:)	1,9	5,3	4,2	2,6	37,6	4,1	(:)	(:)

Source: Eurostat, population et conditions sociales, New Cronos (données extraites en février 2004) et Eurostat, *Statistiques sociales européennes - Migration* (2002).

Notes complémentaires

République tchèque, Italie, Luxembourg, Lituanie, Autriche: données pour 2001.

Estonie, Islande: données pour 2000.

Grèce: données provisoires pour 2001.

France: données du recensement 1999.

Irlande, Hongrie: données provisoires.

Italie, Luxembourg, Autriche: données pour 2001.

Lettonie: la catégorie «Étrangers des pays non EU» inclut les anciens citoyens de l'ex-URSS qui n'ont pas le statut de citoyen letton.

Royaume-Uni: 2000, données estimées et provisoires.

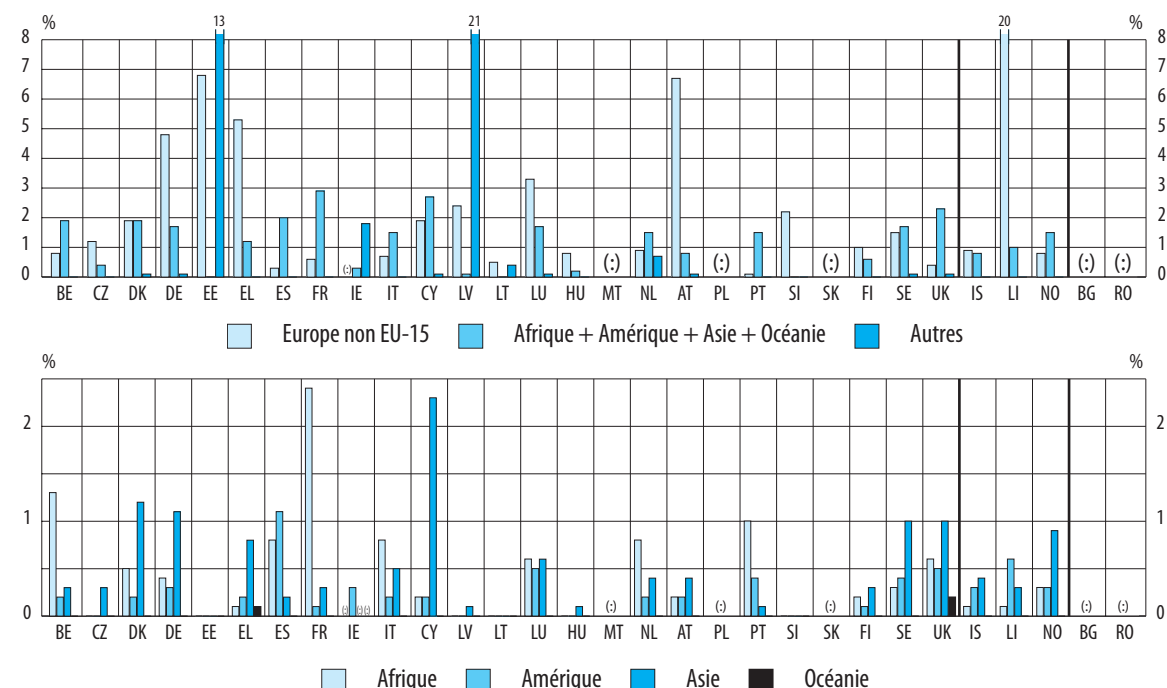
Liechtenstein: données pour 1997.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant, d'une part, le nombre d'étrangers ayant la nationalité d'un État membre de l'EU-15 par la population totale au 1^{er} janvier de l'année 2002 et le nombre d'étrangers ayant la nationalité d'un État n'appartenant pas à l'EU-15 par la population totale au 1^{er} janvier de l'année 2002, d'autre part.

Cette figure 2.2B permet également de constater que l'origine continentale des populations étrangères est assez variée au sein de l'Union, mais que la population étrangère vivant dans l'Union provient surtout d'Europe. Quelques pays font exception. L'Afrique est le principal continent d'origine en France, en Italie et au Portugal tandis que l'Espagne accueille une proportion importante de ressortissants provenant d'Amérique. Cela s'explique en grande partie par le fait que pour ces pays d'accueil, les deux continents respectifs ont été terres de colonies.

Figure 2.2B. Proportion de la population étrangère n'ayant pas une nationalité de l'EU-15 dans la population totale, par continent d'origine, au 1^{er} janvier 2002.



%	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(1)	0,83	1,20	1,95	4,81	6,79	5,28	0,28	0,62	(:)	0,75	1,89	2,36	0,53	3,30	0,84	(:)	0,86	6,67	(:)	0,05	2,16	(:)	0,98	1,53	0,36	0,89	20,45	0,78	(:)	(:)
Afrique	1,32	0,02	0,48	0,37	0,00	0,14	0,77	2,43	(:)	0,80	0,19	0,00	0,00	0,61	0,01	(:)	0,82	0,18	(:)	1,04	0,00	(:)	0,16	0,27	0,64	0,07	0,06	0,32	(:)	(:)
Amérique	0,23	0,04	0,20	0,27	0,01	0,25	1,08	0,14	0,28	0,24	0,18	0,02	0,01	0,50	0,03	(:)	0,24	0,15	(:)	0,38	0,01	(:)	0,08	0,35	0,48	0,30	0,57	0,32	(:)	(:)
Asie	0,31	0,34	1,19	1,06	0,02	0,76	0,19	0,35	(:)	0,47	2,33	0,06	0,03	0,59	0,14	(:)	0,39	0,45	(:)	0,09	0,02	(:)	0,31	1,01	0,99	0,40	0,32	0,88	(:)	(:)
Océanie	0,01	0,00	0,02	0,01	0,00	0,08	0,00	0,01	(:)	0,01	0,04	0,00	0,00	0,02	0,00	(:)	0,03	0,01	(:)	0,01	0,00	(:)	0,01	0,03	0,18	0,02	0,02	0,02	(:)	(:)
Autres	0,03	0,00	0,10	0,09	13,10	0,00	0,00	0,00	1,83	0,00	0,10	21,25	0,42	0,12	0,00	(:)	0,66	0,07	(:)	0,00	0,00	(:)	0,03	0,09	0,07	0,00	0,00	0,01	(:)	(:)

(1) Europe non EU-15.

Source: Eurostat, population et conditions sociales, New Cronos (données extraites en février 2004) et Eurostat, Statistiques sociales européennes - Migration (2002).

Notes complémentaires

République tchèque, Italie, Luxembourg, Lituanie, Autriche: données pour 2001.

Estonie, Lettonie: donnée pour 2000. La catégorie «Autres» regroupe essentiellement les anciens citoyens de l'ex-URSS qui n'ont pas redéfini leur nationalité.

Grèce: données provisoires pour 2001.

France: données du recensement 1999.

Irlande, Hongrie: données provisoires.

Royaume-Uni: 2000, données estimées et provisoires.

Islande: données pour 2000.

Note explicative

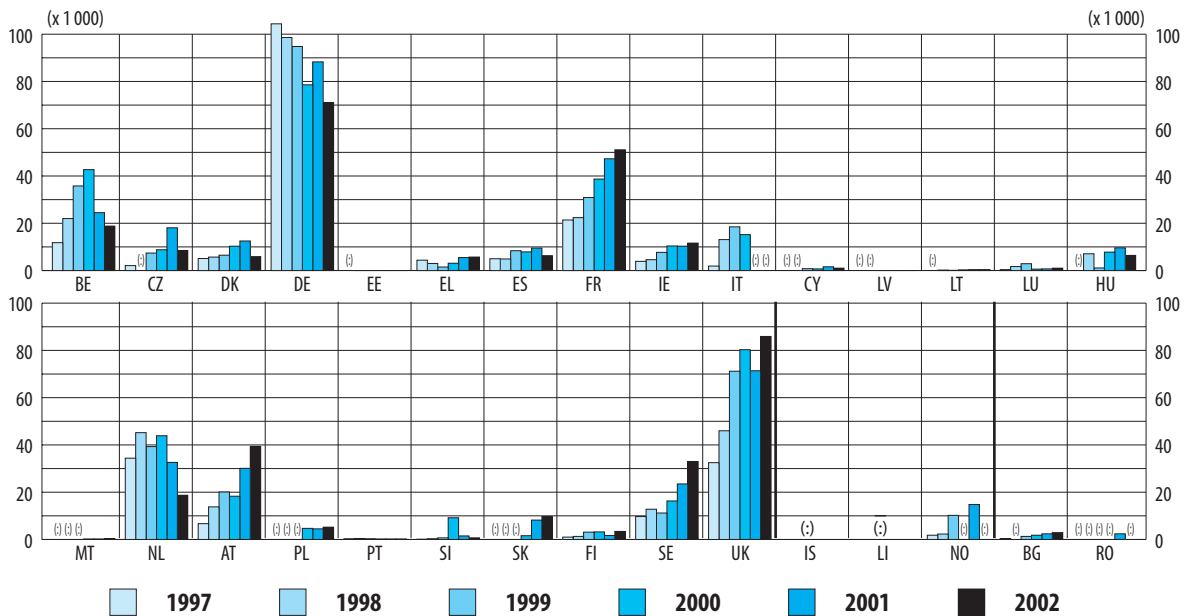
La catégorie «Étrangers européens hors EU-15» regroupe les ressortissants des nouveaux États membres de l'Union européenne au premier mai 2004 (République tchèque, Estonie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Malte, Pologne, Slovaquie, Slovaquie); les pays candidats (Bulgarie, Roumanie, Turquie); les pays de l'AELE (Islande, Liechtenstein, Norvège, Suisse); Andorre, l'Albanie, la Biélorussie, la Bosnie Herzégovine, la Croatie, la République de Moldavie, Monaco, l'ex-République yougoslave de Macédoine, la Fédération de Russie, San Marin, l'Ukraine, la Cité du Vatican, la République fédérale de Yougoslavie.

La catégorie «Autres» regroupe les apatrides, inconnus et citoyens britanniques d'outre-mer.

2.3. Répartition des demandeurs d'asile en Europe

Les pays européens constituent une destination reconnue par les demandeurs d'asile en raison de leur stabilité politique et de leurs régimes démocratiques qui impliquent un attachement au respect des droits de l'homme. La figure 2.3 présente l'évolution du nombre des demandes d'asiles par pays de 1997 à 2002. Elle montre que la majorité des demandes d'asile se concentre dans certains États membres de l'Union.

Figure 2.3. Nombre de demandes d'asile par pays, de 1997 à 2002.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1997	11,8	2,1	5,1	104,4	(-)	4,4	5,0	21,4	3,9	1,9	(-)	(-)	(-)	0,4	(-)	(-)	34,4	6,7	(-)	0,3	0,1	(-)	1,0	9,7	32,5	(-)	(-)	1,8	0,4	(-)
1998	22,0	(-)	5,7	98,6	0,0	3,0	4,9	22,4	4,6	13,1	(-)	(-)	0,2	1,7	7,1	(-)	45,2	13,8	(-)	0,4	0,3	(-)	1,3	12,8	46,0	(-)	(-)	2,3	(-)	(-)
1999	35,8	7,4	6,5	94,8	0,0	1,5	8,4	30,9	7,7	18,5	0,8	0,0	0,1	2,9	1,1	(-)	39,3	20,1	(-)	0,3	0,7	(-)	3,1	11,2	71,2	(-)	0,1	10,2	1,3	(-)
2000	42,7	8,8	10,3	78,6	0,0	3,1	7,9	38,7	10,4	15,2	0,7	0,0	0,3	0,6	7,8	0,2	43,9	18,3	4,7	0,2	9,2	1,6	3,2	16,3	80,3	(-)	(-)	(-)	1,8	(-)
2001	24,5	18,1	12,5	88,3	0,0	5,5	9,5	47,3	10,3	(-)	1,6	0,0	0,4	0,7	9,6	0,2	32,6	30,1	4,5	0,2	1,5	8,2	1,7	23,5	71,4	(-)	(-)	14,8	2,4	2,4
2002	18,8	8,5	5,9	71,1	0,0	5,7	6,3	51,1	11,6	(-)	1,0	0,0	0,4	1,0	6,4	0,4	18,7	39,4	5,2	0,2	0,7	9,7	3,4	33,0	85,9	(-)	(-)	(-)	2,9	(-)

Source: Eurostat, population et conditions sociales, New Cronos (données extraites en février 2004).

Notes complémentaires

Italie: 1999 et 2000, données provisoires.

Norvège: 1999, estimation.

Note explicative

Les données concernant les demandes d'asile enregistrent toutes les personnes qui font une demande d'asile ou une demande de protection similaire en vertu de l'article 1^{er} de la Convention relative au statut de réfugiés du 28 juillet 1951, amendée par le protocole de New York du 31 janvier 1967, et ce sur base individuelle, que ce soit à leur arrivée dans un aéroport, à une frontière terrestre ou depuis l'intérieur du pays et qu'ils soient entrés légalement (par exemple, comme touriste) ou illégalement.

La plupart des pays membres enregistrent les demandes individuelles. D'autres les enregistrent uniquement dans certains cas. Les totaux nationaux peuvent inclure les demandes renouvelées. En raison de ces différentes méthodes de collecte, les données ne sont pas entièrement comparables entre les différents pays.

Les États membres qui ont enregistré les nombres les plus élevés de demandes d'asile au cours de la période sont l'Allemagne et le Royaume-Uni. Ils représentent à eux deux près de 40 % du total des demandes d'asile effectuées dans l'Union.

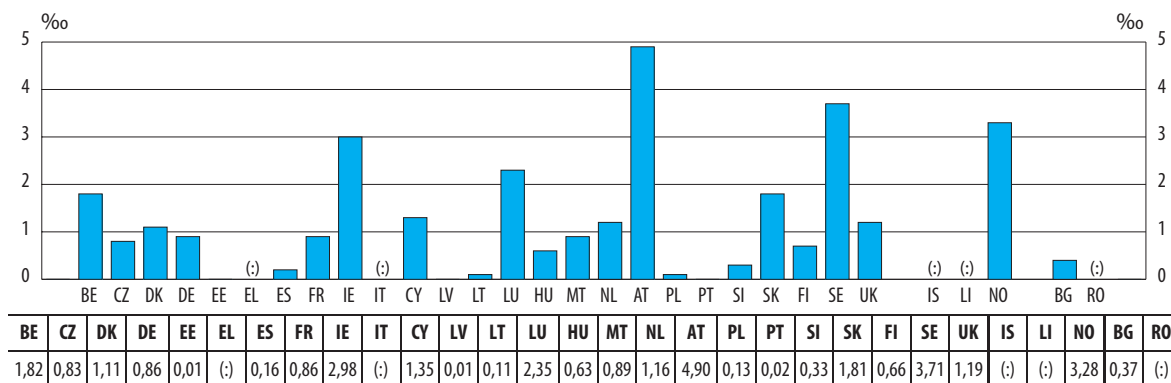
Le nombre reste relativement élevé en Belgique, en France, aux Pays-Bas et en Autriche. En 2002, ces derniers enregistrent néanmoins un nombre considérablement moindre de demandes d'asile que l'Allemagne et le Royaume-Uni. Au total, ces six États membres enregistrent à eux seuls environ 73 % de la totalité des demandes d'asile présentées dans les 25 pays de l'Union (à l'exception de l'Italie pour laquelle la donnée n'est pas disponible). Tous les pays ont connu de fortes variations dans le nombre de demandes d'asile au cours de la période. À titre d'exemple, l'Allemagne et le Royaume-Uni ont connu des tendances opposées quant à l'évolution du nombre de demandes d'asile de 1997 à 2002. Alors que ce nombre a diminué globalement en Allemagne sur la période, il a augmenté au Royaume-Uni.

Le nombre de demandes d'asile enregistré dans un pays peut être influencé par la taille du pays. Il convient donc de nuancer le nombre absolu de demandes d'asiles en regard de la population totale d'un pays. La figure 2.4 présente le «ratio d'asile» qui rapporte le nombre de demandes d'asile enregistré par chaque pays à sa population totale.

En 2002, l'Autriche, la Suède et la Norvège enregistrent les ratios de demande d'asile les plus élevés (supérieur à 3 ‰). L'Irlande et le Luxembourg présentent un ratio d'asile supérieur à 2 ‰. En Allemagne et au Royaume-Uni où le plus grand nombre absolu de demandes d'asile est enregistré, les ratios d'asile sont respectivement de 0,86 ‰ et de 1,2 ‰. Cette situation est assez similaire à celle de la France.

Enfin, quelques pays pour lesquels des données sont disponibles ont un ratio très faible (inférieur à 0,05 ‰). Il s'agit de l'Estonie, de la Lettonie et du Portugal.

Figure 2.4. Nombre de demandes d'asile pour mille habitants (ratio d'asile), 2002.



Source: Eurostat, population et conditions sociales, New Cronos (données extraites en février 2004).

Notes complémentaires

République tchèque, Irlande, Malte: population totale estimée.

France: estimation provisoire de la population totale.

Royaume-Uni, Norvège: 2001.

Note explicative

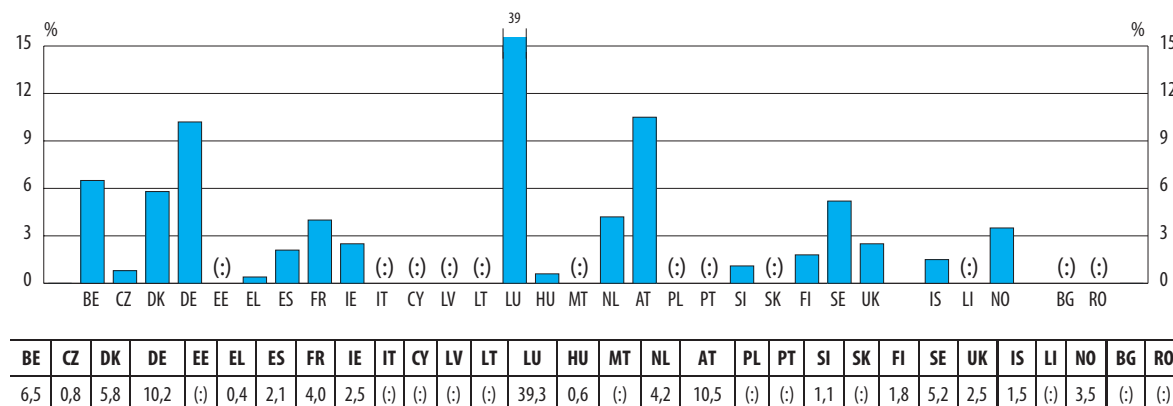
Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de demandes d'asile par la population totale. Le ratio d'asile exprime le nombre de demandes d'asile pour mille habitants.

2.4. Population étrangère de moins de 15 ans en Europe

Outre l'analyse des flux d'immigration et la provenance des populations étrangères au sein de l'Union, l'analyse de la structure par âge de la population étrangère éclaire les défis que les migrations internationales peuvent poser aux structures éducatives des pays concernés. La figure 2.5 détaille la part de la population étrangère de moins de 15 ans dans la population totale de cette classe d'âge.

La proportion des jeunes étrangers dans la population en âge scolaire est inférieure à 6 % dans la majorité des pays pour lesquels les données sont disponibles. Cette proportion s'élève à un peu plus de 10 % en Allemagne et en Autriche tandis qu'elle est très basse dans les pays d'immigration récente. Elle est inférieure à 3 % en République tchèque, en Grèce, en Espagne, en Irlande, en Hongrie, en Slovaquie, en Finlande, au Royaume-Uni et en Islande. Le Luxembourg, où plus d'un tiers de la population de moins de 15 ans est de nationalité étrangère, fait figure d'exception.

Figure 2.5. Proportion des moins de 15 ans de nationalité étrangère dans la population totale des moins de 15 ans au 1^{er} janvier 2001.



Source: Eurostat: population et conditions sociales, New Cronos (données extraites en février 2004).

Notes complémentaires

Grèce: 1998.

France, Luxembourg: 1999.

Irlande: population étrangère de moins de 15 ans estimée, la donnée pour la population totale de moins de 15 ans est une estimation provisoire.

Suède: population totale des moins de 15 ans estimée.

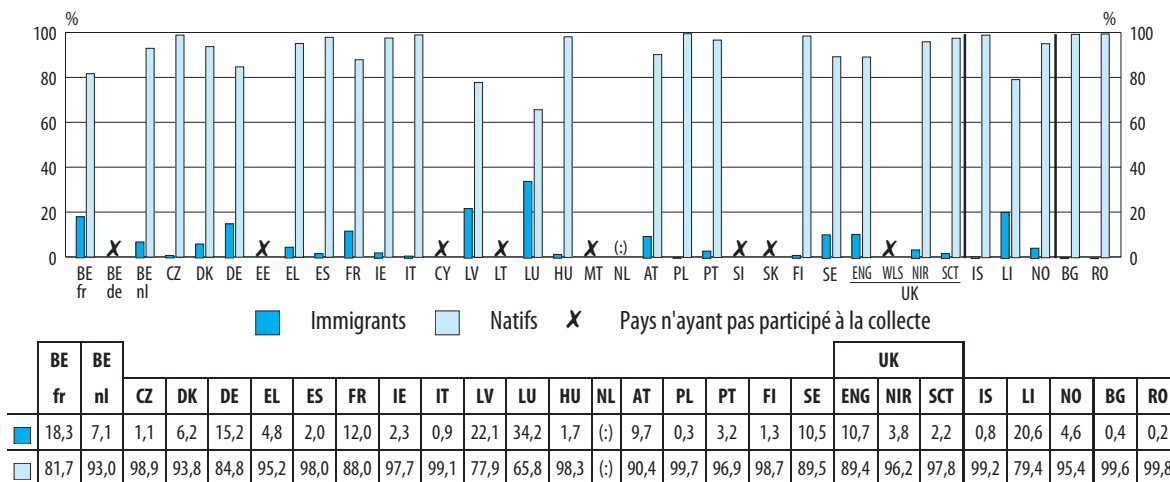
Royaume-Uni: 2000, population de moins de 15 ans estimée.

Islande: 2000.

2.5. Présence des élèves immigrants de 15 ans dans les systèmes éducatifs

La figure 2.6, élaborée sur la base des réponses des élèves de 15 ans obtenues dans le cadre de l'enquête internationale PISA, présente la répartition de la population des élèves de 15 ans selon leur origine familiale définie par le lieu de naissance des individus (parents et élèves). Il apparaît que la présence d'élèves de 15 ans d'origine étrangère dans les systèmes scolaires est variable.

Figure 2.6. Proportion d'élèves de 15 ans immigrants (dont les parents sont nés à l'étranger) et proportion d'élèves de 15 ans natifs (dont au moins un des deux parents est né dans le pays) dans la population totale des élèves de 15 ans, 2000.



Source: OCDE, base de données PISA 2000.

Note complémentaire

Pays-Bas: le taux de réponse à l'enquête PISA a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (immigrants = 11,9; natifs = 88,1) n'est pas présentée dans la figure. Voir glossaire pour plus de détails.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre d'élèves de 15 ans de chaque catégorie par le total des élèves de 15 ans. Les deux catégories présentées sont basées sur le critère du lieu de naissance des parents et des élèves de 15 ans.

Le groupe dit des **immigrants** rassemble les réponses de type «deux parents et l'élève de 15 ans nés à l'étranger» et «deux parents nés à l'étranger et élève de 15 ans né dans le pays». Le groupe dit des **natifs** rassemble les réponses de type «un parent né à l'étranger» et «deux parents nés dans le pays» indépendamment du lieu de naissance de l'élève.

Dans tous les pays, la situation la plus fréquente est celle où au moins un des parents de l'élève de 15 ans est né dans le pays. Cette catégorie est supérieure à 80 % dans la grande majorité des pays. C'est au Luxembourg qu'elle est la moins représentée: elle ne couvre que deux tiers de la population des élèves de 15 ans. Il convient de remarquer que cette population peut aussi comprendre des élèves dont les grands-parents ont migré dans le passé.

En Communauté française de Belgique, en Allemagne, en France, en Lettonie, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre) et au Liechtenstein, les élèves immigrants qui englobent tous les élèves dont les parents sont nés à l'étranger représentent plus de 10 % des élèves de 15 ans.

2.6. Présence des élèves immigrants en fonction de la localisation de l'établissement scolaire fréquenté

La comparaison de la répartition de la population des élèves immigrants de 15 ans, selon la densité de population du lieu où est situé l'établissement scolaire, à celle des élèves natifs de 15 ans met clairement en évidence que les élèves immigrants ont tendance à être plus concentrés dans les zones de grande densité urbaine que les élèves natifs de 15 ans. La localisation des élèves immigrants comme celle de leurs parents n'est donc pas homogène dans l'espace: elle reste polarisée dans les milieux urbains.

Ce phénomène est illustré dans la figure 2.7 qui présente – pour chacune des quatre grandes catégories de localisation de l'établissement scolaire – le pourcentage d'élèves immigrants et le pourcentage de natifs scolarisés. Elle met en évidence que la localisation des élèves immigrants ne se calque pas sur celle des enfants natifs. L'effet de concentration des élèves immigrants dans les grandes villes et les villes apparaît dans une large majorité des pays de l'EU-25.

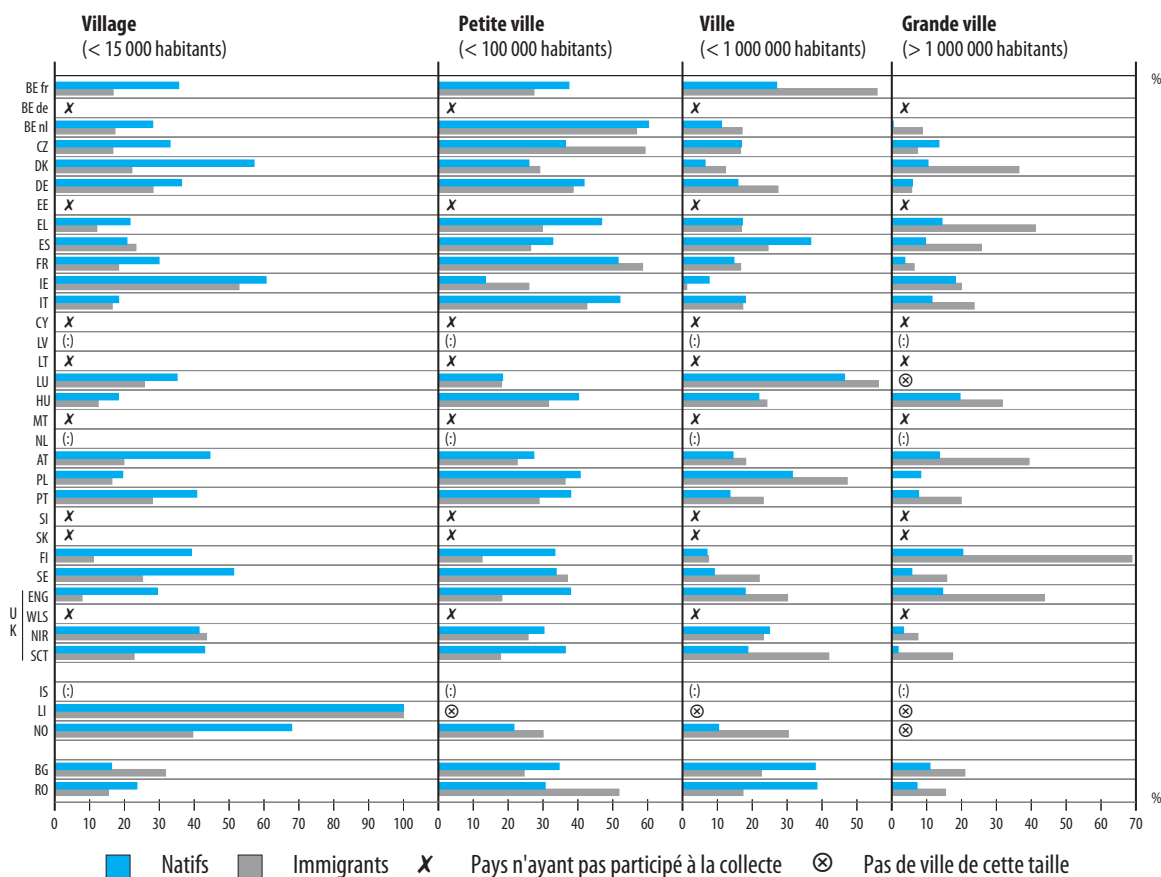
En effet, la proportion des élèves immigrants dans les zones urbaines qui ont une population supérieure à 100 000 habitants est supérieure à celle des élèves natifs dans la majorité des pays. À l'inverse, dans de nombreux pays, la part des élèves natifs est relativement plus forte que celle des immigrants dans les localisations où la population est moins dense (villages et petite villes de moins de 100 000 habitants).

Dans une minorité de pays seulement (République tchèque, Grèce, Espagne, Irlande, Italie, Royaume-Uni (Irlande du Nord), Bulgarie et Roumanie), la proportion des élèves natifs dans les villes de plus de 100 000 habitants (et de moins d'un million d'habitants) est relativement plus importante que celle des élèves immigrants.

Certains pays enregistrent une polarisation très élevée des élèves immigrants dans les métropoles. En effet, c'est dans les villes de plus d'un million d'habitants que les phénomènes de concentration des populations scolaires immigrantes apparaissent les plus marqués. À titre d'exemple, on observe que 68,9 % des élèves immigrants présents sur le territoire finlandais sont scolarisés à Helsinki.

La distribution spatiale non homogène des élèves immigrants de 15 ans au sein des pays de l'Union provient de la concentration des flux migratoires internationaux qu'ont connu certaines zones urbaines des pays de l'Union en raison de facteurs historiques et socio-économiques: ces flux répondaient aux besoins de main-d'œuvre de ces zones dans les années de forte croissance économique. Ce phénomène s'est amplifié par la suite avec les mécanismes de regroupement familial, la constitution de réseaux de solidarité informels entre anciens et nouveaux immigrés ainsi que certains phénomènes d'exclusion sociale. Enfin, certains pays rassemblent les demandeurs d'asiles afin de leur procurer une assistance plus efficace, ce qui accentue le phénomène de concentration spatiale des populations d'origine étrangère au sein de certaines zones géographiques.

Figure 2.7. Proportion d'élèves immigrants et d'élèves natifs de 15 ans selon la localisation de l'école fréquentée, 2000.



	BE fr	BE nl															UK										
%			CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	FI	SE	ENG	NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Natifs																											
Village	35,6	28,1	33,1	57,2	36,4	21,6	20,7	29,9	60,6	18,3	(:)	35,1	18,3	(:)	44,5	19,5	40,7	39,2	51,3	29,5	41,4	43,0	(:)	100	68,0	16,3	23,6
Petite ville	37,4	60,3	36,5	26,0	41,8	46,8	32,8	51,6	13,5	52,1	(:)	18,4	40,2	(:)	27,4	40,7	38,0	33,4	33,8	37,9	30,3	36,4	(:)	⊗	21,7	34,6	30,6
Ville	27,0	11,2	16,9	6,5	15,9	17,2	36,8	14,8	7,7	18,0	(:)	46,5	21,9	(:)	14,5	31,5	13,6	7,0	9,1	18,0	25,0	18,8	(:)	⊗	10,4	38,1	38,6
Grande ville	0,0	0,4	13,5	10,4	5,9	14,4	9,7	3,8	18,2	11,6	(:)	⊗	19,6	(:)	13,6	8,3	7,7	20,4	5,8	14,6	3,4	1,8	(:)	⊗	⊗	11,0	7,3
Immigrants																											
Village	16,8	17,3	16,7	22,1	28,2	12,1	23,3	18,3	52,9	16,5	(:)	25,7	12,5	(:)	19,9	16,4	28,0	11,1	25,2	7,9	43,5	22,8	(:)	100	39,6	31,8	15,4
Petite ville	27,4	56,8	59,3	29,1	38,7	29,8	26,5	58,6	26,0	42,6	(:)	18,1	31,6	(:)	22,6	36,4	28,9	12,6	37,0	18,2	25,7	17,8	(:)	⊗	30,0	24,6	51,8
Ville	55,8	17,1	16,7	12,3	27,4	16,9	24,5	16,7	1,2	17,3	(:)	56,2	24,2	(:)	18,1	47,3	23,2	7,5	22,0	30,1	23,2	41,9	(:)	⊗	30,4	22,7	17,4
Grande ville	0,0	8,8	7,4	36,5	5,7	41,2	25,7	6,4	20,0	23,6	(:)	⊗	31,7	(:)	39,4	0,0	19,9	68,9	15,8	43,8	7,5	17,5	(:)	⊗	⊗	21,0	15,4

Source: OCDE, base de données PISA 2000.

Notes complémentaires

Lettonie: les données n'ont pas été considérées comme représentatives de la situation au niveau national et ne sont donc pas incluses.

Pays-Bas: le taux de réponse à l'enquête PISA a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (natifs: village = 12,9; petite ville = 62,0; ville = 25,1; grande ville: pas de ville de cette taille. Immigrants: village = 4,2; petite ville = 40,9; ville = 55,1; grande ville = pas de ville de cette taille) n'est pas présentée dans la figure. Voir glossaire pour plus de détails.

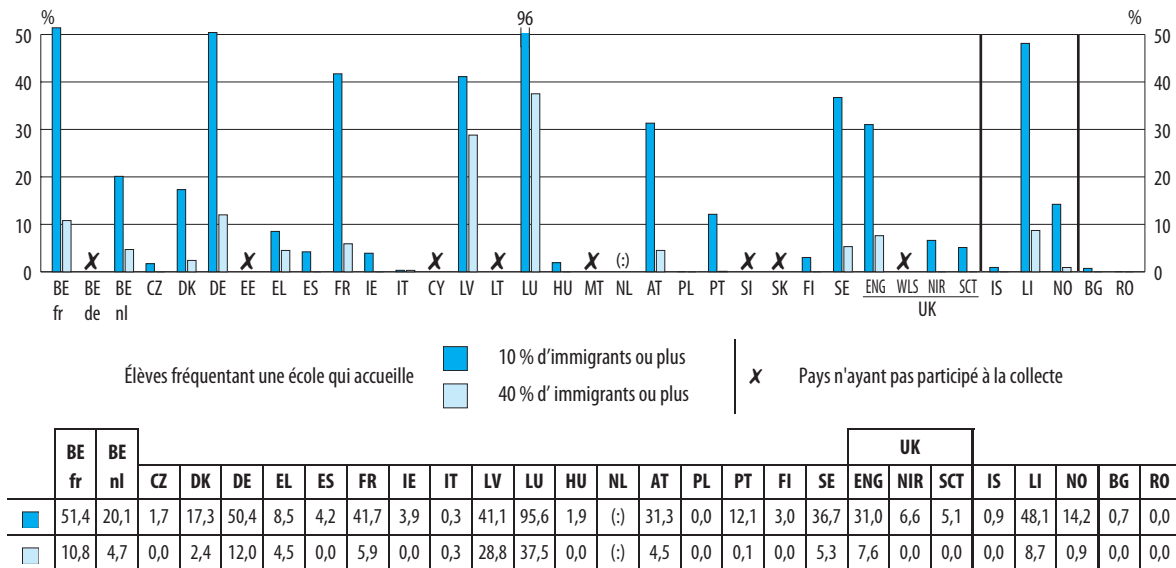
Note explicative

Le groupe dit des **immigrants** rassemble les réponses de type «deux parents et l'élève de 15 ans nés à l'étranger» et «deux parents nés à l'étranger et élève de 15 ans né dans le pays». Le groupe dit des **natifs** rassemble les réponses de type «un parent né à l'étranger» et «deux parents nés dans le pays» indépendamment du lieu de naissance de l'élève.

2.7. Répartition des élèves immigrants entre les établissements scolaires

Le phénomène de concentration des élèves immigrants dans les grands centres urbains et les métropoles peut s'assortir de la concentration des élèves immigrants au sein de certains établissements scolaires. Le cas échéant, cela signifie que certains établissements ont à gérer plus que d'autres une situation de forte mixité interculturelle. Pour analyser ce phénomène, les données disponibles sur cette question sont issues de la base de données PISA. La figure 2.8 représente deux situations contrastées: le pourcentage d'élèves fréquentant une école accueillant respectivement plus de 10 % d'élèves immigrants et plus 40 % d'élèves immigrants.

Figure 2.8. Proportion d'élèves de 15 ans fréquentant une école dont l'effectif scolaire comprend respectivement plus de 10 % et plus de 40 % d'élèves immigrants du même âge, 2000.



Source: OCDE, base de données PISA 2000.

Note complémentaire

Pays-Bas: le taux de réponse à l'enquête PISA a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (10 % d'immigrants ou plus = 34,2 %; 40 % d'immigrants ou plus = 7,0) n'est pas présentée dans la figure. Voir glossaire pour plus de détails.

Note explicative

Le groupe dit des **immigrants** rassemble les réponses de type «deux parents et l'élève de 15 ans nés à l'étranger» et «deux parents nés à l'étranger et élève de 15 ans né dans le pays». Le groupe dit des **natifs** rassemble les réponses de type «un parent né à l'étranger» et «deux parents nés dans le pays» indépendamment du lieu de naissance de l'élève.

Dans presque tous les nouveaux pays membres pour lesquels des données sont disponibles, ainsi qu'en Italie et en Islande, moins de 2 % des élèves de 15 ans sont scolarisés dans une école fréquentée par plus de 10 % d'élèves immigrants du même âge. Ceci s'explique en partie par le faible poids démographique des élèves immigrants dans ces pays: ils y représentent moins de 6 % de la population totale des élèves de 15 ans.

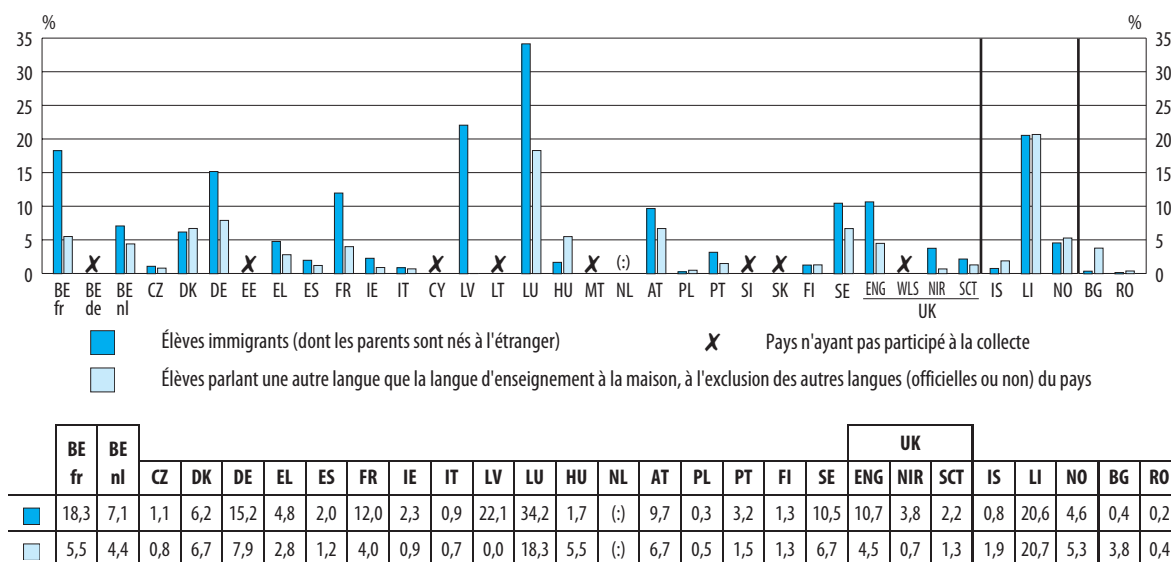
À l'opposé, quelques pays affichent un taux nettement plus élevé: quasi la moitié des élèves sont dans ce cas en Communauté française de Belgique, en Allemagne, en Lettonie, et au Liechtenstein. Le Luxembourg fait figure d'exception avec plus de 95 % des élèves de 15 ans scolarisés dans une école fréquentée par plus de 10 % d'élèves immigrants. Cette généralisation s'explique par une présence étrangère importante répartie sur l'ensemble du territoire. La concentration des élèves immigrants est

nettement plus accentuée quand une école accueille plus de 40 % d'élèves nés à l'étranger. Dans la grosse majorité des pays, moins de 5 % des élèves sont dans cette situation. En Communauté française de Belgique, en Allemagne, en France, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre) et au Liechtenstein, la proportion d'élèves fréquentant un établissement qui accueille plus de 40 % d'immigrants, varie entre 5 % et 12 %.

2.8. Taux de population allophone scolarisée à 15 ans

La langue est souvent la première barrière à l'intégration rencontrée par les immigrants lors de leur arrivée dans les écoles. L'importance de la population allophone constitue donc un véritable enjeu pour le système éducatif. La figure 2.9 présente à la fois la part des élèves dont les parents sont nés à l'étranger et la proportion d'élèves allophones. Pour éliminer l'effet des minorités ethniques nationales ou la multiplicité des communautés linguistiques dans les statistiques, seules les langues autres que les langues nationales officielles ou non sont retenues.

Figure 2.9. Proportion d'élèves de 15 ans immigrants (dont les parents sont nés à l'étranger) et proportion d'élèves du même âge parlant, à la maison, une autre langue que la langue d'enseignement, à l'exclusion des autres langues nationales (officielles ou non), 2000.



Source: OCDE, base de données PISA 2000.

Note complémentaire

Pays-Bas: le taux de réponse à l'enquête PISA a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (élèves immigrants = 11,9; élèves parlant une autre langue que la langue d'enseignement à la maison, à l'exclusion des autres langues – officielles ou non – du pays = 18,3) n'est pas présentée dans la figure. Voir glossaire pour plus de détails.

Note explicative

Le taux d'élèves **allophones** est calculé en divisant le nombre d'élèves de 15 ans parlant une autre langue que la langue d'enseignement à la maison à l'exclusion des autres langues nationales officielles ou non par le nombre total d'élèves de 15 ans.

Le groupe dit des **immigrants** rassemble les réponses de type «deux parents et l'élève de 15 ans nés à l'étranger» et «deux parents nés à l'étranger et élève de 15 ans né dans le pays». Le groupe dit des **natifs** rassemble les réponses de type «un parent né à l'étranger» et «deux parents nés dans le pays» indépendamment du lieu de naissance de l'élève.

La part des élèves allophones dans la population totale des élèves est très importante au Luxembourg et au Liechtenstein où ils représentent environ un cinquième des élèves. Au Danemark, en Allemagne, en Autriche et en Suède, la proportion d'enfants allophones se situe entre 6 et 8 %.

Dans la majorité des pays, la proportion d'élèves allophones est inférieure à la proportion d'élèves ayant des parents nés à l'étranger. Ainsi, la Communauté française de Belgique et la France accueillent une proportion d'élèves allophones nettement inférieure à celle des élèves ayant des parents nés à l'étranger en raison de l'importance des flux migratoires en provenance d'Afrique francophone. L'Irlande et le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord) bénéficient quant à eux du statut international de la langue anglaise. L'Angleterre compte également un grand nombre d'immigrés issus des anciennes colonies anglophones. Le Luxembourg connaît lui aussi une grande différence entre le taux d'allophones et la proportion d'élèves issus de parents nés à l'étranger en raison de l'existence de deux langues officielles identiques à celles des trois pays frontaliers.

Dans trois pays (Hongrie, Islande et Bulgarie), la proportion d'élèves allophones est supérieure à celle des élèves issus de parents nés à l'étranger. Ce phénomène a priori atypique peut s'expliquer par l'importance de communautés linguistiques autochtones dont la langue n'est pas une langue nationale officielle.

*

* *

Les données statistiques présentées dans ce chapitre ont permis de dresser un panorama des grandes caractéristiques des populations étrangères dans l'Union. Plus précisément, elles indiquent que la situation varie énormément d'un pays à l'autre en termes de flux d'immigration. Certains pays connaissent des taux de population étrangère très bas et ils sont en conséquence moins concernés par le développement de mesures scolaires de soutien aux jeunes issus de l'immigration. Inversement, quelques pays connaissent un taux d'élèves de 15 ans nés à l'étranger plus important. Cette situation peut s'accompagner d'une forte concentration de ces élèves dans certains établissements et par un haut taux d'élèves parlant une autre langue que la langue d'enseignement à la maison.

Comme cela a été souligné en début de chapitre, les données statistiques disponibles et harmonisées autorisant une comparaison fiable sont très limitées. Les définitions de la population cible varient d'une enquête à l'autre et ne correspondent donc pas toujours aux définitions utilisées au niveau national. De plus, ces informations statistiques ne permettent ni d'évaluer les difficultés d'intégration scolaire vécues par ces populations ni de mesurer la part de bénéficiaires des éventuelles mesures de soutien mises à leur disposition. La seconde partie de cette enquête apporte un éclairage descriptif comparatif des définitions nationales des enfants immigrants et des mesures mises en place dans les différents systèmes éducatifs européens afin de faciliter l'intégration des populations scolaires issues de l'immigration, d'une part, et de développer une approche interculturelle à l'école, d'autre part.

CHAPITRE 3

DROITS À L'ÉDUCATION ET AUX DISPOSITIFS DE SOUTIEN

Cette enquête porte sur les enfants qui poursuivent leurs études dans un autre pays que leur pays d'origine, ou celui de leurs parents ou encore de leurs grands-parents. Dès lors, ce cadre de référence englobe un certain nombre de situations légalement distinctes, comprenant les réfugiés, tels que définis en 1951 par la Convention des Nations unies sur le statut des réfugiés, et les demandeurs d'asile selon les termes de cette Convention tels que définis par les législations nationales. Les enfants des travailleurs immigrés peuvent bénéficier des dispositions des lois européennes dans la mesure où ils sont ressortissants des États membres de l'Union européenne (Directive du Conseil 77/486/CEE) ou enfants de nationaux d'un pays tiers ayant un statut de résident à long terme (Directive du Conseil 2003/109/CE). D'autres enfants immigrants qui font l'objet de cette enquête, à savoir les enfants de travailleurs d'un pays tiers qui ne sont pas des résidents à long terme, les enfants en situation de séjour irrégulier et les enfants d'origine immigrée ne bénéficient pas nécessairement de dispositions légales spécifiques en rapport avec l'éducation.

Ce chapitre examine, tout d'abord, l'étendue des droits et obligations de fréquenter l'école ainsi que de bénéficier de mesures de soutien. Ensuite, il se penche sur le droit à bénéficier des services et de l'aide financière offerte par le système scolaire. Il révèle que le droit en matière de scolarité peut, dans une certaine mesure, dépendre du statut légal de l'enfant, le droit aux mesures spécialement conçues pour les enfants immigrants n'est généralement pas basé sur leur statut. Dans presque tous les pays, le droit d'accès à des mesures de soutien se fonde sur la nécessité de s'assurer que l'enfant immigrant parle couramment la langue d'enseignement. Les types de mesures de soutien disponibles sont décrits plus amplement dans le chapitre 4.

3.1. Droit et obligation à une scolarité gratuite

La plupart des pays étendent le droit à l'éducation à tous les enfants qui sont en âge d'intégrer l'enseignement obligatoire, indépendamment de leur statut en terme d'immigration. Ce droit s'exprime dans un certain nombre de textes légaux internationaux, y compris dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme des Nations unies (Article 26) et la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant (Article 28). À titre de règle générale, dans l'enseignement obligatoire, les enfants ont droit à un accès égal aux services scolaires et disposent des mêmes droits à l'aide financière (voir 3.2).

Enfants en situation de séjour irrégulier

La Belgique, la République tchèque, la Grèce, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Autriche et le Portugal permettent explicitement l'inscription scolaire pour les enfants d'immigrants en situation irrégulière ⁽¹⁾.

Le droit à l'éducation peut également être considéré comme implicite lorsque rien ne fait obstacle à l'inscription des enfants qui ne possèdent pas le statut de résident légal dans le pays. C'est le cas en Allemagne, en Estonie, en Espagne, à Chypre, en Lettonie, à Malte, en Slovénie, en Finlande, au

⁽¹⁾ Belgique: référence à la Constitution, article 24 paragraphe 3; République tchèque: réglementation n° 21 836/2000-11; Grèce: article 40 de la L. 2910/2001; France: ordonnance n° 2000- 549, article L.131 – 1; Irlande: *Education Act* de 1998; Italie: 1995, loi non précisée; Luxembourg: loi de juillet 2003; Pays-Bas: référence contenue dans la Constitution; Autriche: référence à la Constitution et à la *Schulpflichtgesetz*; Portugal: Constitution de la République portugaise.

Royaume-Uni, en Bulgarie et en Roumanie. Dans ces pays, soit aucun lien n'est établi entre la nécessité de disposer d'un statut de séjour particulier et l'admission à l'école, soit aucune mention n'indique les catégories d'enfants qui disposent du droit et de l'obligation d'aller à l'école.

À l'inverse, dans certains pays, il n'existe aucune obligation pour les écoles d'inscrire les enfants en situation de séjour irrégulier. C'est le cas au Danemark, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne, en Suède et en Islande. Ces pays exigent une preuve du statut de séjour régulier avant d'admettre les enfants dans le système scolaire. En Pologne, par exemple, les enfants doivent être enregistrés comme habitants de la municipalité, alors qu'en Islande les enfants doivent avoir leur domicile légal dans le pays.

Scolarité et durée de séjour

Dans certains pays, c'est la durée de séjour dans le pays qui permet principalement de définir à la fois le droit et l'obligation d'aller à l'école. C'est le cas dans tous les pays nordiques (bien qu'au Danemark l'exigence de durée de séjour ne s'applique qu'aux demandeurs d'asile), ainsi qu'en Hongrie (un an de permis de séjour) et en Autriche (six mois).

En **Suède**, les enfants qui ont fait la demande d'un permis de séjour ou qui possèdent un permis pour une durée limitée disposent du droit à l'éducation, mais ne sont en aucun cas obligés d'aller à l'école. C'est le seul exemple d'un pays où le droit à la scolarité est dissocié de l'obligation.

Le statut légal du séjour peut se présenter sous plusieurs formes. Le permis de séjour permanent, le permis de séjour temporaire, le domicile légal, les personnes qui ont reçu le droit d'asile ou qui en ont introduit la demande sont tous cités comme des catégories distinctes. Plusieurs pays ont également adopté différentes catégories pour le droit d'asile en réponse aux récents conflits ou soulèvements dans les régions frontalières.

À première vue, cette association entre la durée de séjour et l'éducation ne semble pas prendre en compte les personnes en situation de séjour irrégulier. Par définition, la durée de séjour de ces personnes n'est pas documentée. Toutefois, il est évident qu'un certain nombre de pays adoptent des approches flexibles en la matière.

En **Norvège**, tous les enfants ont le droit d'aller à l'école primaire et secondaire inférieur pour autant qu'ils prévoient de rester dans le pays plus de trois mois. Une fois la période des trois mois de séjour écoulée, les enfants sont obligés d'aller à l'école.

Enfants demandeurs d'asile

Les demandeurs d'asile se trouvent dans une situation provisoire en attendant que les autorités concernées leur octroient le statut de réfugié. Ces demandes sont traitées au cas par cas et en fonction de la législation nationale. Le laps de temps nécessaire à la prise en compte de ces demandes, ainsi que les droits et obligations des demandeurs d'asile au cours de cette période varie donc entre les pays.

Selon les données démographiques, certains pays accueillent un grand nombre de demandeurs d'asile, que ce soit en termes absolus ou en proportion de la population totale (voir chapitre 2, figures 2.3 et 2.4). Les enfants qui rentrent dans cette catégorie seront par définition plus nombreux que les enfants réfugiés, parfois même de manière très significative. Certains de ces jeunes sont des mineurs non accompagnés, c'est-à-dire des enfants «qui sont séparés de leurs deux parents, et dont personne ayant la responsabilité première de s'en occuper, par le fait de la loi ou de la coutume, ne peut être trouvé». Dans les contributions nationales, il est très peu fait mention des garanties ou des dispositifs de soutien scolaire pour les mineurs non accompagnés. En Irlande, une prise en charge spéciale de ces enfants est assurée par le Service d'éducation aux enfants isolés (*Separated Children Education Service*), mis en place en 2003.

La République tchèque est le seul pays à avoir adopté une législation spéciale sur l'éducation des enfants demandeurs d'asile (Directive méthodologique de 2002 sur la fréquentation scolaire des demandeurs d'asile). Au Danemark, le droit à l'éducation pour les enfants demandeurs d'asile dépend de la durée de leur séjour dans le pays (elle doit être supérieure à six mois). Si leur demande est traitée en moins de temps, les arrangements pris pour leur scolarisation ont tendance à être plus flexibles.

Les droits des enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire

Peu de pays encouragent l'accès à l'éducation des enfants immigrants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire. L'Espagne et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse) ont adopté une position très claire en la matière. Dans ces pays, il existe une obligation légale de fournir suffisamment de places dans l'enseignement préprimaire, respectivement pour les résidents non espagnols et pour les enfants «éligibles» (tous les enfants de 3 et 4 ans résidents en Écosse et de 4 ans en Angleterre et au pays de Galles). En Belgique, en France, en Finlande et en Suède, les enfants étrangers ne peuvent pas faire l'objet d'une discrimination lors de l'inscription dans une école maternelle, alors qu'en Lituanie, les enfants immigrants peuvent être admis dans les écoles maternelles ou, sur demande, dans des groupes préparatoires au préprimaire.

Au Danemark et en Suède, les enfants en âge d'éducation préprimaire et dont la langue maternelle n'est pas le danois ou le suédois, respectivement, reçoivent un soutien pour apprendre ces langues avant de commencer l'école.

Droit aux mesures de soutien

Les mesures de soutien sont presque toujours offertes, en fonction des besoins, à tous les enfants immigrants qui disposent du droit à l'éducation, indépendamment de leur statut particulier d'immigration ou de séjour. La plupart des pays ne font pas la distinction entre les droits des différentes catégories d'enfants immigrants. La Belgique, la France et le Luxembourg appliquent des mesures spécifiques pour les «primo-arrivants», en somme, les enfants qui viennent d'intégrer le système scolaire et qui ne possèdent aucune notion de la langue d'enseignement ou très peu. Cet accent sur l'apprentissage des langues se retrouve dans plusieurs autres pays.

Trois pays (la République tchèque, la Slovénie et la Slovaquie) réservent ces mesures d'aide aux enfants demandeurs d'asile et réfugiés.

L'approche adoptée au **Royaume-Uni** ne prend pas du tout en compte les droits liés au séjour ou au statut d'immigration. Tous les enfants en âge d'obligation scolaire disposent d'un droit à l'éducation. Un soutien supplémentaire est offert selon les besoins, qui peuvent être évalués en fonction de l'origine ethnique et du milieu socio-économique.

D'autres pays adoptent aussi des mesures visant à atteindre l'égalité des chances en matière de réussite scolaire destinées aux groupes cibles vulnérables, définis par les indicateurs socio-économiques, plutôt que par l'appartenance aux populations immigrantes en tant que telle (voir chapitre 4, section 4.4.1).

3.2. Accès aux services scolaires et à l'aide financière

En Europe, les élèves immigrants ont accès aux services scolaires sur la même base que les autres élèves. Cette règle s'applique à tous les élèves qui disposent du droit à l'éducation obligatoire. Le terme de «services scolaires» comprend l'utilisation des infrastructures scolaires tels que la cantine et le matériel scolaire, les activités extrascolaires, les services de santé, etc. Il comprend également les transports scolaires. Certains pays (comme la Finlande et la Suède) donnent gratuitement accès à ces services à tous les élèves.

D'autres pays (comme l'Espagne, la France, le Luxembourg, les Pays-Bas et le Portugal) offrent aux enfants de familles à faible revenu, y compris aux familles immigrées, une aide basée sur les ressources familiales pour payer les frais liés à l'utilisation de ces services. Des bourses spéciales sont disponibles en France et au Luxembourg, et les enfants issus de familles à faible revenu sont exemptés de certaines contributions financières à la prise en charge des services scolaires. Aux Pays-Bas, il existe une prise en charge des familles à faible revenu, comme des subsides destinés à couvrir les frais d'inscription scolaire et autres dépenses. Les familles immigrées disposent de ce même droit aux subsides que les autres familles. La Grèce, l'Irlande, la Lettonie, la Lituanie et l'Islande fournissent une aide financière pour le coût des trajets scolaires. La Lituanie et le Royaume-Uni fournissent des repas gratuits pour les enfants de familles à faible revenu. L'Irlande offre à ces enfants une aide basée sur les ressources familiales, destinée à l'achat de manuels scolaires, d'équipement, ainsi que d'uniformes et de chaussures.

Les enfants immigrants ont également droit à une aide financière (exemption des frais d'inscription, allocations d'études, etc.) sur la même base que les autres élèves. Le facteur décisif semble être ici le droit d'aller à l'école bien plus que la nationalité ou le statut de leur séjour.

Toutefois, les enfants immigrants bénéficient rarement d'un traitement plus favorable en ce qui concerne l'accès gratuit ou à frais réduits aux services scolaires, de même qu'ils ne reçoivent aucune aide financière particulière du fait de leur statut d'immigré. Lorsqu'un traitement de faveur prévaut, il s'applique de préférence aux enfants demandeurs d'asile. Cet aspect s'inscrit bien sûr dans l'esprit du processus de demande d'asile. Ces demandes d'asile font l'objet d'un haut degré d'intervention administrative et, en fonction du pays concerné, les demandeurs d'asile peuvent être amenés à séjourner dans des centres d'accueil spéciaux le temps que leur demande soit traitée.

En République tchèque, les transports scolaires sont directement organisés ou remboursés par l'administration aux demandeurs d'asile qui séjournent dans des centres d'accueil, à condition que le centre ne soit pas à distance de marche de l'école. L'administration des services pour les réfugiés (organisation établie par le ministère de l'intérieur) fournit aux enfants demandeurs d'asile, en âge d'obligation scolaire, les supports éducatifs dont ils ont besoin s'ils ne sont pas pris en charge par le ministère de l'éducation. Toutefois, dans ce pays, les écoles primaires qui accueillent des enfants demandeurs d'asile peuvent également faire la demande de fonds pour organiser des activités extrascolaires, et ce afin d'aider ces enfants à s'intégrer dans le système scolaire. En Hongrie, les pouvoirs organisateurs des écoles reçoivent des subventions spéciales pour tous les enfants en âge de scolarité obligatoire qui ont obtenu d'un statut de réfugié ou qui en ont fait la demande. Cette subvention couvre l'achat de manuels scolaires, les frais de trajets scolaires et la cantine. La Norvège fournit également des fonds pour les enfants dans les centres d'accueil, qui couvrent les dépenses liées à leur éducation, afin de leur permettre d'intégrer l'enseignement ordinaire dès que possible. Les fonds sont octroyés aux municipalités et sont destinés à couvrir certaines de leurs dépenses.

Chypre est un exemple de pays où les enfants immigrants bénéficient de manière plus générale d'un traitement particulier en ce qui concerne les repas fournis à l'école. Dans ce pays, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le grec sont encouragés à rester à l'école l'après-midi pour suivre des cours de rattrapage et d'aide aux devoirs. On leur offre un repas gratuit s'ils assistent à ces cours. En **Islande**, les élèves immigrants qui doivent se rendre à l'école en bus reçoivent des tickets de transport à l'école.

L'allocation de subventions pour les services scolaires est octroyée soit à l'école, soit à l'autorité éducative (comme c'est le cas en Hongrie et en Norvège) ou directement aux familles ou tuteurs des enfants concernés.

CHAPITRE 4

DISPOSITIFS D'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS IMMIGRANTS

4.1. Accueil et aides à l'orientation

Il est fréquent que les établissements scolaires prennent des mesures d'assistance aux élèves immigrants et à leurs parents pour l'inscription, l'adaptation au système éducatif et l'accès aux informations sur les orientations d'études futures offertes. Ces mesures s'étendent de l'aide aux formalités administratives au bien-être psychologique de l'enfant dans son nouvel environnement. Elles concernent souvent l'amélioration de la qualité de l'information qui circule entre la maison et l'école, en particulier par l'usage de langues autres que celles normalement employées à l'école. De manière générale, les établissements scolaires adoptent une ou plusieurs des cinq mesures présentées dans la figure 4.1.

Cette figure ne prétend montrer ni le caractère obligatoire ou non de proposer un soutien, ni la façon dont les ressources financières sont attribuées pour ces mesures. Elle se fonde sur les informations telles que relatées dans les contributions nationales. Des exemples plus informels ne sont cités que s'ils reflètent la pratique courante dans les pays concernés. Le niveau de décentralisation a, bien entendu, une influence sur le type d'approche adopté. Les mesures concernent tous les enfants immigrants, indépendamment de leur statut, sauf précision contraire.

Figure 4.1. Principaux dispositifs d'information et d'orientation scolaire pour les immigrants.
Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A			●		●	●		●		●	●		(:)	●		●	●		●	●		●			●	●	●		●	●	(:)	●		
B	●	●			●					●	●	●	(:)												●	●	●		●	●	(:)			
C	●	●	●	●			●		●		●	●	(:)			●			●			●		●	●	●	●	●	●	●	(:)			●
D								●	●	●			(:)		●	●									●	●				(:)				
E			●						●				(:)						●						●	●	●	●	●		(:)			
A	Information écrite sur le système scolaire																																	
B	Recours à des interprètes																																	
C	Personnes ressources/conseils ad hoc																																	
D	Réunions supplémentaires destinées en particulier aux familles immigrées																																	
E	Information sur l'enseignement préprimaire																																	
●	Existence de dispositifs d'orientation																																	
■	Aucun dispositif d'orientation pour les enfants immigrants																																	

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: les mesures sont mises en place par les Communautés autonomes et sont dès lors spécifiques à chaque communauté.

République tchèque, Slovaquie: ne concerne que les enfants demandeurs d'asile (mesures soutenues par le ministère de l'éducation).

Information écrite sur le système scolaire

Plusieurs pays publient des informations sur le système scolaire dans des langues étrangères. La plupart des pays qui produisent ce type d'information le font au niveau du ministère de l'éducation.

En **Irlande**, l'information est élaborée par une agence spécialisée (l'Agence pour la réception et l'intégration) et est émise dans les neuf langues principales des demandeurs d'asile. Trois versions sont publiées: une pour les parents des demandeurs d'asile, une pour les mineurs non accompagnés et une dernière pour les parents d'autres enfants étrangers. Au **Luxembourg**, au niveau du secondaire, les Centres de Psychologie et d'Orientation Scolaire publient des informations en portugais destinées aux enfants qui sortent de l'école primaire. Le ministère fédéral de l'enseignement en **Autriche** publie, met à jour et distribue une série de brochures qui couvrent des thèmes tel que l'inscription scolaire, l'apprentissage des langues et les possibilités d'enseignement pour les immigrants. Les conseils régionaux d'éducation et les centres de conseil publient également leurs propres brochures d'information et traduisent plusieurs types de formulaires scolaires. Au **Portugal**, le Bureau du Haut-Commissaire pour l'immigration et les minorités ethniques (ACIME) publie des brochures d'intérêt général, régulièrement mises à jour, qui sont disponibles en anglais et en russe sur son site Internet ⁽¹⁾, tout comme le fait la **Lettonie**. En **Finlande**, les municipalités (en tant que pouvoir organisateur) publient des informations sur leur site et des brochures séparées (par exemple, Helsinki diffuse des brochures en anglais, russe, estonien et somalien).

Ce type de mesure est généralement très récent (des brochures décrivant les droits et devoirs des enfants et des parents dans l'enseignement préprimaire et primaire sont disponibles depuis 2003 en Communauté flamande de Belgique, alors qu'en Norvège une initiative similaire a été lancée à l'automne 2004). La Hongrie et l'Estonie ont récemment lancé un portail multilingue sur Internet qui donnera des informations sur les possibilités d'enseignement pour les enfants immigrants et leur familles ⁽²⁾.

Le chapitre 2 (figure 2.5) montre que parmi les pays qui publient des informations dans plusieurs langues, la Belgique, l'Allemagne, le Luxembourg, l'Autriche, le Royaume-Uni (Angleterre) et, dans une moindre mesure, la France et les Pays-Bas, présentent un taux élevé de moins de 15 ans de nationalité étrangère (il ne faut toutefois pas oublier qu'en France, nombreux sont les enfants qui possèdent la nationalité française grâce aux lois sur la nationalité en vigueur dans le pays). Par contre, l'Irlande et la Norvège sont deux pays qui ont récemment connu une forte augmentation de l'immigration, ce qui pourrait expliquer la tendance actuelle à la publication d'informations pour les familles immigrantes.

Recours à des interprètes

Cette mesure concerne différentes situations faisant appel à la communication école/maison et comprend, entre autres, les réunions parents/élèves qui ont lieu régulièrement. Bien que certains pays disent avoir recours à des interprètes, la Finlande et la Suède sont les seuls pays où les parents immigrés disposent d'un droit statutaire à un interprète.

En **Suède**, le service d'interprétation doit être mis à disposition, si nécessaire, lors des réunions d'accueil spéciales pour les familles récemment arrivées afin de leur expliquer les droits dont elles disposent en ce qui concerne l'éducation préprimaire et scolaire, ainsi que les valeurs de base qui fondent le programme d'enseignement national. Ces familles ont également droit à un interprète pour pouvoir suivre le «dialogue de développement personnel» qui se tient semestriellement avec tous les parents. En **Finlande**, les immigrants n'ont un droit statutaire que dans les rencontres initiées par les autorités. Toutefois, le recours à l'interprétation est encouragé par les autorités nationales, mais aussi

⁽¹⁾ www.acime.gov.pt

⁽²⁾ Pour l'Estonie: <http://www.hm.ee/uus/hm/client/index.php?135262301339141555> et pour la Hongrie: www.migrans.edu.hu

dans la pratique, en fonction des ressources de la municipalité. Le ministère de l'emploi accorde un subside spécifique pour promouvoir le recours à des interprètes dans les municipalités et elles peuvent être indemnisées pour les frais d'interprétation dans la coopération école/famille.

Dans d'autres pays, le recours à des interprètes n'est pas obligatoire même si l'initiative est souvent fortement encouragée. En France, des équipes d'éducateurs sont tenues de développer un dialogue avec les familles immigrées de telle sorte qu'elles connaissent le mode de fonctionnement du système et leur droit à participer aux conseils scolaires et autres activités. Le recours à des interprètes est préconisé pour fournir cette information. De même, au Royaume-Uni (Angleterre), les écoles sont conseillées pour fournir une traduction des informations essentielles et employer des interprètes et des assistants scolaires bilingues pour l'admission, les entretiens, l'évaluation et les réunions parents/enseignants. Ailleurs, comme au Danemark, la décision de faire appel à des interprètes est totalement informelle, et a lieu au cas par cas sur l'avis personnel des enseignants.

Personnes ressources/commissions ad hoc

Dans des pays comme l'Irlande, les Pays-Bas, la Finlande, le Royaume-Uni (Écosse), les écoles disposent d'une autonomie considérable sur la façon de satisfaire les besoins des enfants immigrants. En toute autonomie, ces écoles opèrent des choix parmi toute une série de stratégies et emploient des conseillers et/ou des agents de liaison entre l'école et la maison. Parfois, elles font appel à des services d'orientation pour les parents. L'Italie et le Luxembourg ont également recours au sein de leurs écoles à des «médiateurs interculturels». Leur rôle est flexible, bien qu'ils aient tendance à être impliqués plus particulièrement dans le soutien aux élèves et aux parents pour les questions linguistiques. Le recours à des médiateurs socioculturels spécialement formés dans ce domaine est également possible au Portugal afin de développer les liens entre la maison, l'école et la communauté en général.

En République tchèque, en Estonie, en Slovaquie et en Roumanie, où les demandeurs d'asile sont logés dans des centres résidentiels, les travailleurs sociaux et autres agents/personnels de ces centres coopèrent avec les écoles du secteur pour aider à résoudre toutes sortes de problèmes concernant la relation des parents avec les écoles, les informations sur les progrès réalisés par les enfants, sur les possibilités futures d'éducation, etc. (en Roumanie, ce rôle est joué par des organisations non gouvernementales). En Irlande, le service pour l'éducation des enfants isolés (*Separated Children Education Service*) exerce une fonction similaire pour les mineurs non accompagnés de la zone du *Greater Dublin*.

Le Luxembourg, qui présente un taux exceptionnellement élevé d'immigrants (voir chapitre 2 sur les tendances démographiques), a mis en place au niveau du gouvernement local une structure spéciale pour ces immigrants. Les municipalités dont la population étrangère dépasse les 20 % doivent disposer de commissions consultatives pour étrangers. Elles ont pour tâche principale, entre autres, d'aborder les problèmes de la scolarité pour les élèves étrangers de la municipalité. Une structure scolaire pour ceux que l'on appelle «primo-arrivants» (*nieuwkomers, neuankommende Schüler*) connue sous le nom de «conseil d'intégration» a également été mise en place en Belgique.

Réunions destinées aux familles immigrées

Au Luxembourg, le ministère de l'éducation organise chaque année une réunion dédiée spécialement aux parents des enfants de langue étrangère afin d'expliquer les différents choix qui se présentent aux élèves qui passent de l'enseignement primaire au secondaire. Cette réunion se tient en français.

Dans d'autres pays, comme en Espagne (dans certaines Communautés autonomes), en Finlande et en Suède, des réunions informatives spéciales sont organisées par les écoles pour les parents immigrants afin

de leur expliquer le système éducatif et de discuter des questions d'intérêt général. En Finlande et en Suède, ces réunions sont organisées avec la présence d'interprètes.

Information sur les activités du préprimaire

Une information structurée sur la scolarité peut parfois concerner les jeunes enfants en ce qui concerne l'offre d'enseignement préprimaire (Finlande et Suède par exemple). Plusieurs des Communautés autonomes d'Espagne mettent elles aussi l'accent sur la prise de conscience de l'importance de la scolarité au niveau de l'enseignement préprimaire. Aux Pays-Bas, une campagne lancée par le Forum pour le développement multiculturel a pour but d'encourager les parents immigrés à impliquer leurs enfants dans les activités du préprimaire et à les inscrire le plus rapidement possible à l'école primaire.

4.2. Déterminer le niveau d'études approprié

Dès l'accueil survient la question de savoir comment définir le niveau d'études de l'enfant immigrant et d'évaluer dans quelle mesure ce niveau est équivalent avec le système scolaire que l'enfant va intégrer. Lorsqu'un enfant accède à un nouveau système scolaire, il est nécessaire d'évaluer ce qu'il connaît déjà dans les principales matières du programme d'enseignement, tout comme il est utile d'évaluer sa maîtrise de la langue d'enseignement. Cette question est en rapport étroit avec la façon dont l'enfant est intégré dans le système scolaire en fonction du ou des types de modèle offert par ce système (voir sections 4.3 et 4.4).

La figure 4.2 décrit deux approches possibles. La première approche repose sur des évaluations au cas par cas, généralement menées par le directeur de l'école ou par le personnel enseignant. Les écoles sont libres de déterminer le niveau d'un élève en utilisant leurs propres critères. Il n'y a aucune exigence quant à l'utilisation des outils d'évaluation externes. Cette approche se retrouve généralement dans l'enseignement obligatoire des pays européens. La plupart des pays qui adoptent cette approche utilisent l'âge de l'enfant comme premier critère pour le placer dans une école.

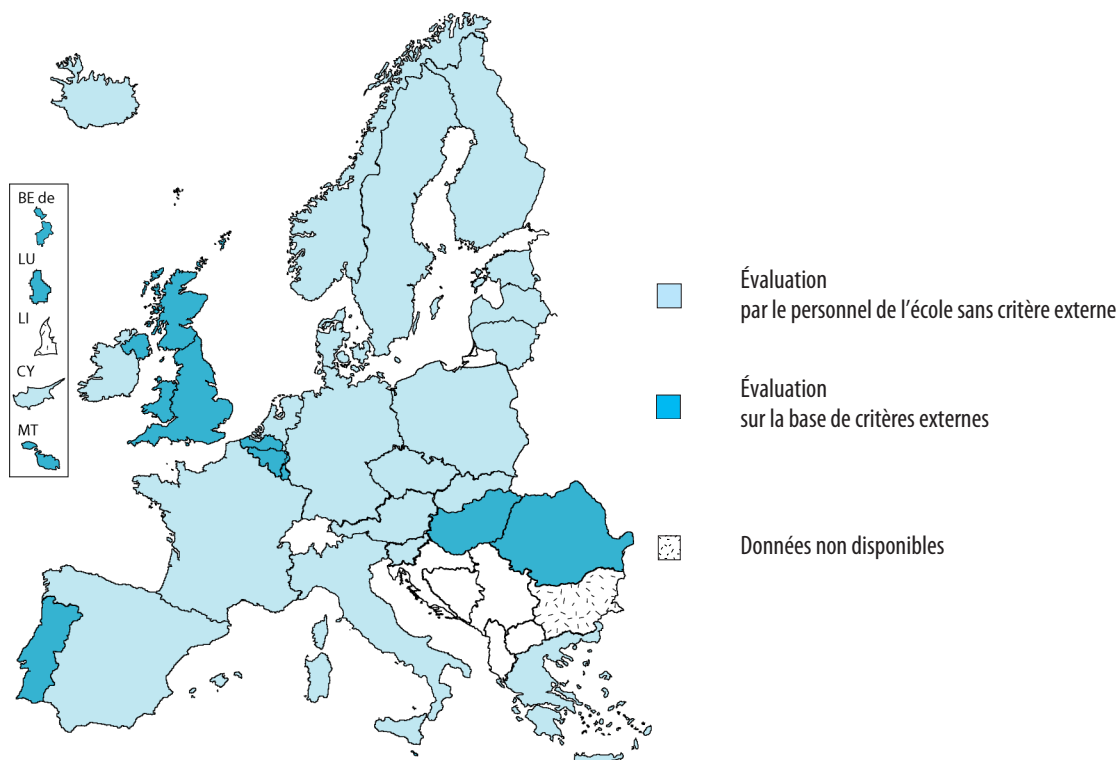
En **France**, par exemple, l'évaluation est menée à l'école et dans la langue d'enseignement d'origine de l'élève lorsque cela est possible. L'élève peut être admis dans une classe de niveau inférieur sans toutefois dépasser un écart d'âge de plus de deux ans.

La deuxième approche consiste à utiliser des critères standards externes centralisés pour déterminer le niveau auquel l'enfant immigrant doit être inséré. Ces critères sont souvent de nature formelle, y compris l'exigence que des équivalences doivent être établies sur la base de diplômes délivrés par les écoles fréquentées auparavant. Ils peuvent prendre la forme de tests mis au point ou contrôlés par le ministère de l'éducation, ou de demandes d'inscription formelles dans l'enseignement secondaire déposées auprès d'une autorité centrale.

En **Belgique**, par exemple, une procédure identique est appliquée pour l'enseignement primaire et secondaire. Les élèves qui possèdent un certificat ou un diplôme étranger peuvent demander une équivalence. Ensuite, une enquête administrative débute, le dossier établi devant contenir la preuve des études suivies et une traduction assermentée des documents. Les demandeurs d'asile et les réfugiés peuvent être amenés à faire une déclaration sur l'honneur s'ils se trouvent dans l'impossibilité de fournir les documents nécessaires.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, des évaluations de ce type peuvent être réalisées en confrontation avec l'échelle d'évaluation commune développée pour les besoins des niveaux d'acquis du Programme national. Les élèves peuvent être évalués soit par le personnel de l'école, soit par le personnel éducatif local.

Figure 4.2. Type d'évaluation des acquis éducatifs précédents. Enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.



Source: Eurydice.

4.3. Modalités d'intégration

Dans un but commun d'intégration rapide, les pays européens proposent plusieurs solutions d'organisation de la vie scolaire des enfants immigrants installés sur leur territoire. Comme commenté dans la section précédente, un des premiers critères pris en compte au moment de placer les enfants immigrants dans les classes ordinaires est principalement d'ordre linguistique: sont-ils capables de suivre les cours dans la langue d'instruction de l'école? Si la réponse est négative, ces enfants sont considérés, dans la plupart des systèmes éducatifs, comme ayant des besoins auxquels il faut apporter des aides spécifiques.

Là où des dispositifs de soutien à l'égard des élèves immigrants sont mis en place, deux grandes modalités peuvent être distinguées:

- un **modèle intégré** où les enfants immigrants sont placés dans les classes de leur âge (ou plus jeune, selon les cas) de l'enseignement ordinaire. Ils suivent les méthodes et les contenus du programme d'études adressé aux élèves autochtones. Les **mesures de soutien** (notamment linguistique) sont mises en pratique de façon **ad hoc** pour l'élève pendant l'horaire scolaire normal.

Un **enseignement extracurriculaire**, en plus de l'enseignement ordinaire, peut aussi exister. Dans ce cas, les élèves immigrants reçoivent des cours en dehors du temps scolaire, mais toujours dans les locaux de l'école et sous la responsabilité des autorités éducatives du pays d'accueil.

➤ un **modèle séparé** de deux types:

- **transitoire**: les enfants immigrants sont regroupés et séparés de leurs pairs (dans l'établissement scolaire) pendant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement spécifique à leurs besoins. Ils peuvent, néanmoins, suivre une partie de l'enseignement dans la classe ordinaire avec l'ensemble des élèves;
- **de longue durée**: des classes spéciales sont constituées au sein de l'école pour une ou plusieurs années scolaires. Les élèves immigrants sont souvent regroupés selon leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement (cours de base, moyens, avancés). Les contenus et les méthodes didactiques du programme d'études sont adaptés à leurs besoins.

La figure 4.3 présente une vue d'ensemble de ces différents modes d'intégration dans les systèmes scolaires de la population immigrante en âge de scolarisation obligatoire. En général, ces deux grands modèles d'organisation des aides apportées aux enfants immigrants ne sont pas exclusifs. Ils se combinent souvent au sein d'un même pays. Néanmoins, un petit groupe de pays propose uniquement une intégration directe dans la classe ordinaire avec un soutien ad hoc pour l'élève (Irlande, Italie et Royaume-Uni (Écosse)) ou un soutien séparé (Allemagne et Roumanie).

Figure 4.3. Modalités d'organisation des aides adressées aux enfants immigrants dans le système scolaire du pays d'accueil. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

		UK																																
		BEfr	BEde	BEnl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●		
	A2		●			●						●									●							●		●	(:)			
B	B1	●	●	●	●		●			●	●					●	●			●		●		●	●	●	●				(:)	●		●
	B2				●		●	●	●															●							(:)			
C						●		●	●					●		●					●	●	●				●	●		●	(:)			
A	Modèle intégré	A1 Intégration directe avec soutien ad hoc en classe																																
		A2 Intégration directe avec soutien ponctuel en dehors de la classe																																
B	Modèle séparé	B1 Transitoire																																
		B2 Longue durée (plus d'un an)																																
C		Soutien extracurriculaire organisé en dehors de l'horaire officiel des cours																																
		● Existence de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																
		■ Pas de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE nl): dans le cadre des projets d'action et/ou des programmes pour assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, les établissements scolaires peuvent recevoir des moyens supplémentaires, tant en ressources humaines que matérielles. Dans ce contexte, le modèle intégré (soutien pédagogique additionnel pour l'élève à titre individuel) ou le modèle séparé (organisation de classes pour les élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction) peuvent être organisés.

Belgique (BE de): afin de mieux préparer l'intégration des élèves immigrants inscrits dans une classe passerelle, il peut être décidé que certains de ces élèves suivent une partie de l'horaire dans une classe ordinaire avec les élèves de leur âge.

République tchèque: les établissements scolaires ne sont pas obligés d'organiser un soutien à l'apprentissage de la langue tchèque pour les élèves immigrants non demandeurs d'asile, intégrés dans les classes ordinaires, mais dans la pratique un soutien est organisé. Le modèle séparé concerne uniquement les enfants de demandeurs d'asile.

Estonie: ces mesures correspondent principalement aux enfants immigrants russophones inscrits dans des écoles ou des classes où la langue d'instruction est le russe (au moins pour 60 % du programme d'études). Dans ces écoles/classes, l'apprentissage de l'estonien est obligatoire à partir de la première année d'études.

Irlande: un petit nombre d'écoles ayant un nombre important (plus de 20 %) d'élèves non nationaux ont choisi d'organiser des classes «d'initiation/immersion», où les enfants passent la majorité de leur temps les premières semaines après leur inscription, rejoignant leurs pairs des classes ordinaires pour les matières qui dépendent le moins de la langue. Quand leurs compétences en anglais s'améliorent, ils sont intégrés dans les classes ordinaires pour toutes les matières et continuent à recevoir un soutien linguistique pendant deux ans, en dehors de la classe.

Lettonie: il n'y a pas de dispositifs scolaires spécifiques pour les enfants immigrants dans les écoles ordinaires. Toutefois, les enfants des minorités de langue russe, polonaise, ukrainienne, hébraïque, lituanienne, estonienne, tzigane et biélorusse peuvent recevoir un enseignement dans ces huit langues, parallèlement au letton.

Autriche: pour recevoir cet encadrement spécial, les élèves doivent être retirés temporairement de leur classe normale ou l'enseignant de soutien travaille à côté de l'enseignant principal ou par matière. Dans de rares cas, qui nécessitent le consentement du ministère fédéral, il est possible de créer des classes spéciales pour les élèves récemment arrivés.

Pologne: les mesures à l'égard des enfants immigrants ont été récemment mises en place (législation entrée en vigueur en mai 2004).

Royaume-Uni: la loi de 2002 sur la nationalité, l'immigration et l'asile permet au gouvernement de créer des centres d'accueil pour certains demandeurs d'asile déboutés et leurs familles pendant que leurs plaintes sont traitées. L'objectif est de dispenser un enseignement dans ces centres.

Norvège: depuis juin 2004, les élèves de l'enseignement primaire et secondaire inférieur, dont la langue maternelle n'est pas le norvégien, ont le droit de suivre un enseignement séparé en norvégien jusqu'à ce que leurs connaissances de cette langue soient suffisantes pour suivre l'enseignement normal dispensé à l'école. Si nécessaire, ces enfants ont également droit à un enseignement de la langue maternelle, à un enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère, ou les deux.

Dans le **modèle intégré**, les autorités éducatives donnent la priorité à une insertion immédiate de l'enfant immigrant dans la classe, normalement, avec les élèves de son âge. Néanmoins, la décision de placer l'élève dans la classe correspondant au grade inférieur à son âge peut être également prise, moyennant une évaluation initiale de ses capacités linguistiques (dans la langue d'instruction) et/ou académiques (voir section 4.2). Dans ce cadre, des dispositifs de soutien individuel ou, moins fréquemment, collectif (retrait de l'élève pendant les cours de la langue d'enseignement) sont prévus pendant l'horaire normal. En général, les élèves immigrants qui en ont besoin reçoivent un appui spécifique notamment pour résoudre leurs problèmes d'ordre linguistique et, dans une moindre mesure, académique (lacunes dans les contenus du programme d'études).

La figure 4.3 révèle également que, dans de nombreux cas, le modèle intégré cohabite avec le **modèle séparé «transitoire»**. Dans ce dernier, des classes/groupes d'accueil ou passerelle sont constitués régulièrement pour les enfants immigrants nouvellement arrivés dans le pays, et ce pour une durée variable, n'excédant pas généralement la première année scolaire que l'élève passe dans l'école d'accueil. Ces classes ont comme finalité de donner à ces enfants un encadrement ciblé sur leurs besoins spécifiques (notamment linguistiques) et de faciliter leur entrée progressive dans le système éducatif qui les accueille.

L'organisation de **groupes ou classes séparés d'une durée de plus d'un an** est beaucoup moins répandue. Plusieurs critères (proportion d'élèves immigrants, considérations de type pédagogique, condition de demandeur d'asile, etc.) peuvent être considérés lors de la mise en place de ces groupes ou classes séparés. Ainsi, en Allemagne, si la proportion d'élèves immigrants dans une classe ordinaire excède 20 %, des classes spéciales peuvent être formées uniquement pour ces enfants. Ces classes ou cours sont de niveaux différents (de base, avancé ou de soutien) selon le degré de connaissance de la langue allemande de la part des élèves impliqués. En Grèce, des groupes spéciaux d'apprentissage

peuvent être constitués pendant un maximum de deux ans. Les élèves immigrants ainsi regroupés suivent un enseignement séparé, mais avec la possibilité de rejoindre leur pairs nationaux pendant les cours de musique, de sports, d'arts et de langues étrangères où la langue grecque ne constitue pas un frein majeur à la compréhension des contenus enseignés. En Slovénie, l'enseignement aux enfants demandeurs d'asile est dispensé dans les centres qui les hébergent. En République tchèque, les écoles ordinaires proposent un enseignement du tchèque aux enfants de demandeurs d'asile dans des classes séparées ou, sur la base d'un accord avec le personnel des centres pour demandeurs d'asile, dans les centres d'hébergement.

Enfin, dans un tiers des pays, des cours supplémentaires sont également proposés aux élèves immigrants **en dehors de l'horaire officiel des cours** stipulé dans le programme d'études. Ces cours extrascolaires peuvent se passer l'après-midi, pendant l'été et, en tout cas, à des moments où les locaux de l'école sont libres et peuvent servir plus facilement à ces fins.

L'Autriche constitue un cas particulier. Les enfants immigrants qui n'ont pas une connaissance suffisante de la langue allemande sont inscrits comme élèves libres «ex-matricula» pendant un maximum de deux ans. Cela leur permet de suivre les cours avec leurs pairs autochtones, sans contrainte d'évaluation. Pendant cette période, ces élèves peuvent néanmoins progresser dans la classe supérieure en fin d'année.

4.4. Dispositifs scolaires de soutien

Types de soutien

Dans le cadre de ces deux grands modèles, les systèmes scolaires européens mettent à la disposition des enfants immigrants une panoplie de mesures concrètes pouvant se regrouper en trois catégories.

- Des mesures de soutien visant à compenser les **besoins linguistiques** de l'élève immigrant allophone. En général, il s'agit d'un enseignement basé sur la méthode d'«immersion linguistique» selon laquelle les élèves sont exposés directement à la langue cible et ils reçoivent un enseignement intensif, individuellement ou par petits groupes (support linguistique ad hoc), durant l'horaire scolaire ordinaire. Un enseignement de type «bilingue», dispensé en partie dans la langue d'instruction et en partie dans la langue d'origine de l'élève, est aussi possible.
- Des mesures de soutien visant à répondre aux **besoins d'apprentissage** des élèves immigrants **dans certains domaines du programme** du niveau d'enseignement où ils sont inscrits. Dans ce cadre, les contenus et les méthodes didactiques du programme d'études ordinaire peuvent être adaptés; des cours de remédiation peuvent être organisés et, parfois, l'évaluation de l'élève immigrant se fait de façon différente de celle des autres élèves.
- Une **réduction de la taille de la classe** peut aussi être appliquée afin d'offrir un ratio élèves/enseignant plus favorable.

Ces trois grands types de soutien se combinent souvent dans les modèles intégrés et séparés. Pour cette raison, la figure 4.4 ne prend pas en compte cette distinction. Le soutien linguistique est de loin le plus généralisé dans les pays européens. Certains pays (Danemark, Estonie, Irlande, Luxembourg, Islande et Norvège) proposent uniquement des dispositifs de soutien linguistique. L'appui pédagogique est prodigué dans une moindre mesure.

Tous les pays qui proposent des soutiens organisent, dans un premier temps, un **enseignement de la langue d'instruction du pays hôte**. À ce propos, il faut souligner qu'une bonne partie de la population

immigrante provient de pays dont les langues parlées ne correspondent pas à la(les) langue(s) d'enseignement du pays d'accueil. La probabilité de retrouver des élèves immigrants allophones sur les bancs des écoles en Europe est donc assez forte, sauf dans certains pays (comme en Communauté française de Belgique, en Estonie, en Espagne, en France, en Lettonie ou au Portugal) où une proportion importante de leurs ressortissants étrangers parle la(les) même langue(s) que celle(s) utilisée(s) dans le système scolaire d'accueil.

Généralement, l'enseignement linguistique est basé sur une approche didactique de «langue seconde», caractérisée par une prise en compte du fait que la langue maternelle de l'élève est différente de celle d'instruction. Parallèlement, quelques pays nordiques (Finlande, Suède et Norvège) ainsi que l'Estonie, Chypre et la Lettonie peuvent proposer un enseignement de type bilingue, où l'enseignant emploie en même temps la langue d'origine de l'élève immigrant et la langue d'instruction de l'école.

Concernant le temps d'exposition à la langue d'instruction du pays d'accueil, de grandes variations entre les pays sont observées quant au nombre d'heures d'enseignement à y consacrer: entre 2 et 14 heures (ou périodes) par semaine.

L'intégration au niveau préprimaire ne fait pas souvent l'objet de mesures prioritaires de la part des autorités responsables. Néanmoins, quelques pays organisent depuis peu des programmes de **promotion de la langue d'instruction avant l'âge de l'obligation scolaire**. En Allemagne, ces programmes sont réservés aux enfants qui sont nés ou arrivés en bas âge dans le pays. La Belgique (Communauté néerlandophone), la Lituanie, le Luxembourg et la Norvège prévoient également des classes d'accueil pour préparer les plus petits au passage à l'école primaire (notamment dans le domaine linguistique). La République tchèque, la Finlande et la Suède (dans certaines municipalités) organisent, pour les enfants immigrants du niveau préprimaire, des groupes d'initiation à la langue d'enseignement dans le but de préparer leur passage à l'école obligatoire. Au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), il est conseillé au personnel de l'enseignement préprimaire d'accorder une attention particulière à satisfaire les besoins des enfants pour lesquels l'anglais est une langue supplémentaire.

Même si l'accent est mis sur la nécessité d'acquérir rapidement les rudiments de la langue d'enseignement, d'autres dispositifs d'aide sont également mis en œuvre pour aider les enfants immigrants.

Parmi les **dispositifs de soutien à l'acquisition des contenus curriculaires**, les cours d'apprentissage sont les plus souvent organisés vis-à-vis des élèves immigrants. Ces derniers sont pris en charge, individuellement ou en groupe, généralement pendant la plage horaire réservée à l'apprentissage des contenus des matières de base, telles que la lecture, l'écriture ou les mathématiques. Ce sont souvent les mêmes pays qui proposent à la fois des activités de soutien curriculaire et des aménagements dans les contenus et/ou méthodes d'évaluation afin de tenir compte des besoins spécifiques des élèves immigrants. C'est le cas de la République tchèque, de Chypre, de la Slovaquie, de la Finlande et du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). De surcroît, en Finlande, le certificat de fin de scolarité obligatoire mentionne explicitement la langue maternelle de l'élève immigrant, pourvu qu'au moins la moitié des cours ait été donnée dans cette langue-là, en plus du finnois ou du suédois.

La **diminution du nombre d'élèves par classe** constitue une autre mesure de soutien mise en place par quelques pays. Pour la constitution des classes ou des groupes séparés, il est souvent recommandé de ne pas excéder quinze élèves. Quand il s'agit de classes hétérogènes dans l'enseignement ordinaire, la consigne peut être de ne pas dépasser un nombre limité d'élèves immigrants (en République tchèque, en Allemagne et en Italie).

Figure 4.4. Types de soutien à l'attention des enfants immigrants.
Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

																											UK										
		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO			
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●		●			
	A2			●	●		●									●	●				●	●				●	●	●	●		(:)	●					
	A3							●							●	●										●	●				(:)	●					
B	B1	●	●	●	●				●	●				●									●	●	●	●	●	●	●	●	(:)				●		
	B2				●		●							●							●				●		●		●		(:)						
C					●		●				●		●			●				●		●				●					(:)						
A	Soutien linguistique		A1 Enseignement intensif de la langue d'instruction																																		
			A2 Initiation à la langue d'instruction au niveau préprimaire																																		
			A3 Enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'instruction)																																		
B	Soutien pédagogique		B1 Cours d'appui/remédiation																																		
			B2 Adaptation de l'évaluation																																		
C		Réduction de la taille de la classe/normes spéciales de composition de la classe																																			
		● Existence de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																			
		■ Pas de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																			

Voir figure 2.1 de l'annexe 2 pour plus de détails.

Notes complémentaires

Belgique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Islande, Norvège: étant donné la décentralisation, les dispositifs de soutien décrits représentent seulement des exemples possibles de ce que les autorités éducatives locales et/ou de l'établissement peuvent organiser, en fonction des ressources reçues.

République tchèque: ne concerne que le soutien spécial accordé aux enfants de demandeurs d'asile.

Allemagne: certains Länder offrent un enseignement bilingue (langue maternelle/langue d'instruction) dans un nombre limité d'écoles primaires.

Lettonie: dans les écoles mettant en œuvre un programme éducatif pour les minorités, une approche bilingue est utilisée (une partie du contenu est enseigné dans la langue de la minorité et l'autre en letton).

Lituanie: l'aide curriculaire est encore une possibilité théorique stipulée dans les Plans d'enseignement général pour les écoles d'enseignement général, approuvés par le ministère de l'éducation et des sciences.

Portugal: afin de développer les soutiens nécessaires pour l'enseignement de la langue portugaise aux enfants immigrants non lusophones, le Département pour l'*Ensino básico* du ministère de l'éducation a procédé en 2001/2002 à un diagnostic de la population scolaire de l'enseignement obligatoire, notamment les élèves dont le portugais n'est pas la langue maternelle.

Royaume-Uni: la catégorie A2 se réfère uniquement à l'orientation curriculaire en Angleterre.

La majorité de ces mesures sont conçues pour **les enfants récemment arrivés** dans le pays d'accueil. Les dispositifs d'aide temporaire visent principalement à résoudre les problèmes initiaux qui freinent l'intégration scolaire rapide de ces enfants. Même dans le modèle séparé impliquant des mesures à long terme, les classes spéciales pour les enfants immigrants ne durent pas au-delà de deux ans.

Le **phénomène du décrochage scolaire et de l'absentéisme** des élèves immigrants préoccupent également les responsables éducatifs. Ayant souvent une situation familiale et socio-économique assez instable, les élèves immigrants font l'objet d'une attention particulière en tant que population scolaire à risque. Ainsi, des pays comme la Belgique (Communautés française et flamande), l'Espagne et les Pays-Bas ont mis en place des programmes visant à prévenir et lutter contre l'échec scolaire de ces enfants.

Financement

Le financement de ces mesures s'inscrit en grande partie dans le cadre plus global des modes de financement de l'éducation. En général, ce sont les autorités éducatives centrales qui décident des allocations de moyens financiers additionnels pour mettre en œuvre les dispositifs scolaires de soutien aux élèves immigrants. Les autorités centrales peuvent également verser, sous certains critères, des montants globaux vers les responsables régionaux, locaux et/ou les établissements scolaires eux-mêmes. La marge de manœuvre dans la gestion des allocations reçues pour la mise en place des actions de soutien aux enfants immigrants peut être plus ou moins large, selon que le système est plus ou moins décentralisé. Il n'est pas rare que les autorités locales, voire les écoles, reçoivent des moyens financiers dont elles ont la complète responsabilité de gestion.

C'est le cas, par exemple, en **Belgique**, au **Danemark**, aux **Pays-Bas**, au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, en **Islande** ou en **Norvège**, où les montants alloués peuvent être destinés à des dispositifs de soutien différents selon les besoins. Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Gales)**, par exemple, le gouvernement a mis à la disposition de toutes les autorités éducatives locales deux grandes lignes budgétaires pour financer une variété d'activités en faveur de leurs minorités ethniques et des enfants à risque, dont les immigrants. La plus grande partie de ce financement doit être dévolue aux écoles.

Dans plusieurs pays, des normes strictes sur le nombre d'élèves immigrants et sur le moment où ils sont arrivés dans le pays d'accueil doivent être respectées pour que l'établissement scolaire reçoive des fonds supplémentaires.

Ainsi, en **République tchèque**, les écoles ayant des élèves de demandeurs d'asile obtiennent une allocation financière supplémentaire. En **Lituanie**, depuis 2003, le coefficient comptabilisant le nombre d'élèves est augmenté de 10 % pour les enfants des travailleurs immigrants. Enfin, en **Islande**, au moins 12 élèves immigrants doivent être arrivés pendant la dernière année.

Cadre législatif

Les principales législations actuellement en vigueur concernant les mesures de soutien en faveur des enfants immigrants datent, principalement, de 1998/1999 et de 2002/2003. En Grèce, par exemple, jusqu'en 1999, les enfants immigrants inscrits dans les écoles ordinaires ne recevaient pas un soutien spécifique. Depuis lors, le gouvernement a adopté des mesures ad hoc d'intégration scolaire pour ces enfants ainsi que pour les réfugiés et pour les émigrés grecs de retour dans leurs pays (phénomène migratoire assez important en Grèce). En 2002 et 2003, plusieurs pays se sont mobilisés en promulguant des législations favorisant la mise en place de dispositifs de soutien pour les élèves immigrants. En Espagne, la loi de 2002 sur la qualité de l'éducation (LOCE) fait référence, pour la première fois, à l'intégration des enfants immigrants dans le système scolaire espagnol. En Lituanie, l'éducation des enfants immigrants a fait l'objet d'une attention spéciale dans la réforme de la loi sur l'éducation adoptée en juin 2003.

Figure 4.5. Dates d'introduction des principales législations en vigueur concernant les mesures de soutien à l'égard des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
		SI SK	BE nl LU PT UK-NIR	IE LV NL FI UK-NIR	CZ EL IT LV IS SI UK-ENG UK-WLS	CZ IE LU PL UK	BE fr BE de PL PT RO	BE nl CZ ES FR UK-SCT CY SK	DE CY LT NL UK	HU MT NO RO

gras : pays ayant adopté plus d'un acte législatif dans des années différentes

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Pays-Bas : un nouveau programme pour améliorer les compétences linguistiques des enfants immigrants entre 2 et 4 ans a été intégré comme projet pilote en 2002/2003.

Hongrie : depuis septembre 2004, des mesures de soutien à l'égard des enfants des travailleurs migrants sont mises en place.

Malte : depuis 2004, des mesures de soutien à l'égard des enfants des travailleurs migrants sont mises en place.

Bulgarie : pas de mesure de soutien à l'égard des enfants immigrants.

Note explicative

Les textes législatifs concernent, selon les pays, des lois, des décrets, des arrêtés adoptant des mesures de soutien aux enfants immigrants ou prévoyant le cadre général pour que ces mesures puissent être mises en œuvre par les autorités compétentes.

Voir figure 2.2. de l'annexe 2 pour plus de détails.

4.5. Personnel en charge de la mise en œuvre des dispositifs de soutien

Les différentes mesures de soutien sont mises en œuvre par l'enseignant responsable de la classe avec le soutien d'un enseignant et/ou de personnel supplémentaire (voir figure 2.3 de l'annexe 2). Il est exceptionnel que les enseignants de la classe disposent des qualifications supplémentaires leur permettant d'assumer à eux seuls la gestion des élèves immigrants. En Allemagne, en Grèce, en Slovénie et en Slovaquie, les enseignants ont reçu une formation initiale spéciale pour affronter autant les problèmes linguistiques que pédagogiques des élèves immigrants. Dans ces quatre pays, les enseignants travaillent dans des structures appartenant au modèle séparé (groupes dans les *kindergarten* et classes spéciales de familiarisation à la langue d'enseignement dans l'enseignement obligatoire en Allemagne, groupes spéciaux d'apprentissage en Grèce ou centres pour demandeurs d'asile en Slovénie et en Slovaquie).

En général, un **enseignant de soutien** intervient dans la mise en pratique des différents dispositifs d'aide aux élèves immigrants. De par sa formation, il peut donner un appui à l'enseignement de la langue d'instruction ainsi qu'aux matières de base, comme la lecture, l'écriture et les mathématiques. Selon les pays, ce type d'enseignant est engagé pour travailler aussi bien avec les élèves intégrés dans les classes ordinaires qu'avec ceux qui sont regroupés dans des classes séparées ou des groupes spéciaux. Tous les cas de figure se rencontrent.

L'aide peut aussi mobiliser d'autres acteurs servant de médiateurs entre la culture de l'élève immigrant et la culture du pays hôte. À Chypre et en Autriche, respectivement des élèves et des enseignants nationaux qui connaissent la langue d'origine de l'élève immigrant interviennent. Certaines écoles au Royaume-Uni (Angleterre) proposent des programmes de tutorat où des élèves autochtones plus âgés interviennent pour guider/accompagner des élèves immigrants plus jeunes dans leur apprentissage académique et social.

La formation des enseignants travaillant avec des immigrants s'inscrit prioritairement dans le cadre d'une formation continue. Les établissements de formation des enseignants proposent souvent un éventail de cours sur différents aspects de l'insertion scolaire des enfants immigrants. Sous la forme de séminaires, de modules, de cours au niveau *master*, les enseignants travaillant (ou qui désirent le faire) avec cette catégorie d'élèves peuvent se former à la gestion des classes hétérogènes, aux langues et aux cultures d'origine, à la communication avec les parents, à la pédagogie de la différenciation, etc. Souvent, ces formations proposent des cours liés à la didactique de l'enseignement de la langue d'instruction comme langue seconde, comme c'est le cas, par exemple, en Pologne, au Portugal, en Slovénie, en Slovaquie ou en Finlande.

De façon générale, les enseignants responsables des élèves immigrants ne reçoivent aucun type d'avantages (salarial ou autre). Néanmoins, quelques pays font figure d'exception. En République tchèque, les enseignants titulaires peuvent recevoir un paiement supplémentaire s'ils sont en service dans des écoles fréquentées par des enfants de demandeurs d'asile. À Chypre, les enseignants qui ont dans leurs classes des élèves immigrants peuvent bénéficier d'une réduction de leur temps d'enseignement et/ou de travail.

CHAPITRE 5

PRISE EN COMPTE DE LA CULTURE D'ORIGINE DES ÉLÈVES IMMIGRANTS

Des dispositifs de soutien pour les élèves immigrants ont été mis en place dans la plupart des pays européens, généralement en poursuivant une double stratégie. Tout d'abord, pour leur permettre de s'intégrer dans la société du pays d'accueil et de connaître une scolarité plus aisée, les systèmes d'enseignement soutiennent l'acquisition par les élèves concernés d'au moins une des langues officielles du pays d'accueil (voir chapitre 4). Ensuite, le soutien peut également porter sur la maîtrise de leur langue maternelle et sur la préservation de leur propre héritage culturel. Ce dernier type de soutien est analysé dans le présent chapitre. Il traite également de la façon dont les écoles peuvent adapter leurs activités quotidiennes en réponse aux pratiques culturelles et/ou religieuses des élèves immigrants.

5.1. Dispositifs de soutien à la langue et à la culture d'origine

L'introduction de soutiens linguistiques dans la langue maternelle pour les élèves parlant une autre langue que la langue d'instruction repose souvent sur la conviction que cette initiative améliore le développement et les capacités d'apprentissage des élèves, et cimente également leur sentiment identitaire. Dans certains pays, les dispositifs permettant aux élèves immigrants de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle sont intégrés dans les programmes de langues minoritaires mis en place pour les groupes de la population parlant ces langues minoritaires. Les pays ont adopté des approches diverses pour offrir et organiser ce type de soutien linguistique pour les élèves immigrants. Les implications précises de cette approche ont fait l'objet de nombreuses recherches⁽¹⁾. Cette même question a également été l'objet de récents débats politiques dans plusieurs pays européens. Certains ont décidé d'affecter nettement plus de ressources pour assurer la maîtrise parfaite de la langue d'enseignement par les élèves immigrants. En contre partie, ils en accordent moins pour l'apprentissage de leur langue maternelle. C'est le cas au Danemark, aux Pays-Bas et en Norvège.

Toutefois, des dispositifs visant à enseigner aux élèves immigrants leur langue maternelle existent dans de nombreux pays européens. Leur nature diffère grandement d'un pays à l'autre. Souvent, un tel soutien est disponible pour tous les élèves de l'enseignement obligatoire, indépendamment de leur statut précis en termes d'immigration. Seule la Lituanie dispose d'un arrangement spécifique de ce genre pour les élèves qui ont le statut de réfugié. Dans le but de promouvoir leur intégration sociale, ceux-ci peuvent bénéficier au niveau local d'un enseignement de la langue maternelle financé par les autorités centrales. La Suède est le seul pays où tous les élèves immigrants en âge de scolarité obligatoire peuvent formellement bénéficier, s'ils le souhaitent, de cours dans leur langue maternelle. Dans d'autres pays, cette offre peut être dépendante de considérations pratiques, comme la présence à l'école d'un nombre minimum d'élèves désireux de suivre ces cours ou encore la disponibilité d'enseignants qualifiés. De plus, l'existence d'un accord bilatéral entre le pays d'accueil et le pays d'origine peut être à la base de l'organisation de tels cours.

(1) Voir par exemple: Thomas, W; Collier, P; Center for Research on Education, Diversity & Excellence. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement* http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html 2002 and Cummins, J. *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Angleterre: Multilingual Matters

En conséquence, très souvent, l'offre de cours de la langue maternelle est fonction du pays dont les élèves ou leurs familles sont originaires. C'est le cas, par exemple, lorsque le soutien est dispensé en accord avec la Directive du Conseil 77/486/CEE, qui établit que des dispositifs appropriés doivent être mis en place pour assurer l'apprentissage de la langue maternelle et de la culture d'origine (voir chapitre 1) aux enfants de travailleurs immigrés d'un autre pays membre (à l'époque de la CEE), en âge d'enseignement obligatoire. Une autre approche réside dans l'existence de dispositifs de soutien basés sur des accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine, comme c'est le cas en Communauté française de Belgique, en Allemagne, en France, au Luxembourg, au Portugal, en Slovénie et en Roumanie. Dans la plupart de ces pays, des communautés importantes de travailleurs immigrés sont présentes depuis longtemps. L'allocation de ressources pour les dispositifs de soutien peut alors faire l'objet d'une responsabilité partagée entre les deux pays concernés.

Ailleurs, la responsabilité d'organiser et de financer ce type de dispositifs incombe soit aux autorités éducatives locales – par exemple les municipalités au Danemark, en Finlande et en Suède, soit au niveau régional comme les Communautés autonomes en Espagne. En Finlande, le gouvernement octroie des ressources financières aux municipalités qui fournissent un soutien à l'apprentissage de la langue maternelle. En Estonie et en Lituanie, l'offre d'un tel enseignement est du ressort de l'école. La situation est comparable au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) où, en outre, des écoles supplémentaires gérées par la communauté (*community-run supplementary schools*) peuvent également offrir un enseignement de la langue maternelle en dehors des heures de cours.

Il est plus rare que ce type de dispositifs soit fourni par les autorités centrales – ou supérieures (parfois en coopération avec des intervenants privés). Ceci s'applique à la Belgique (Communauté flamande), la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Hongrie et l'Autriche.

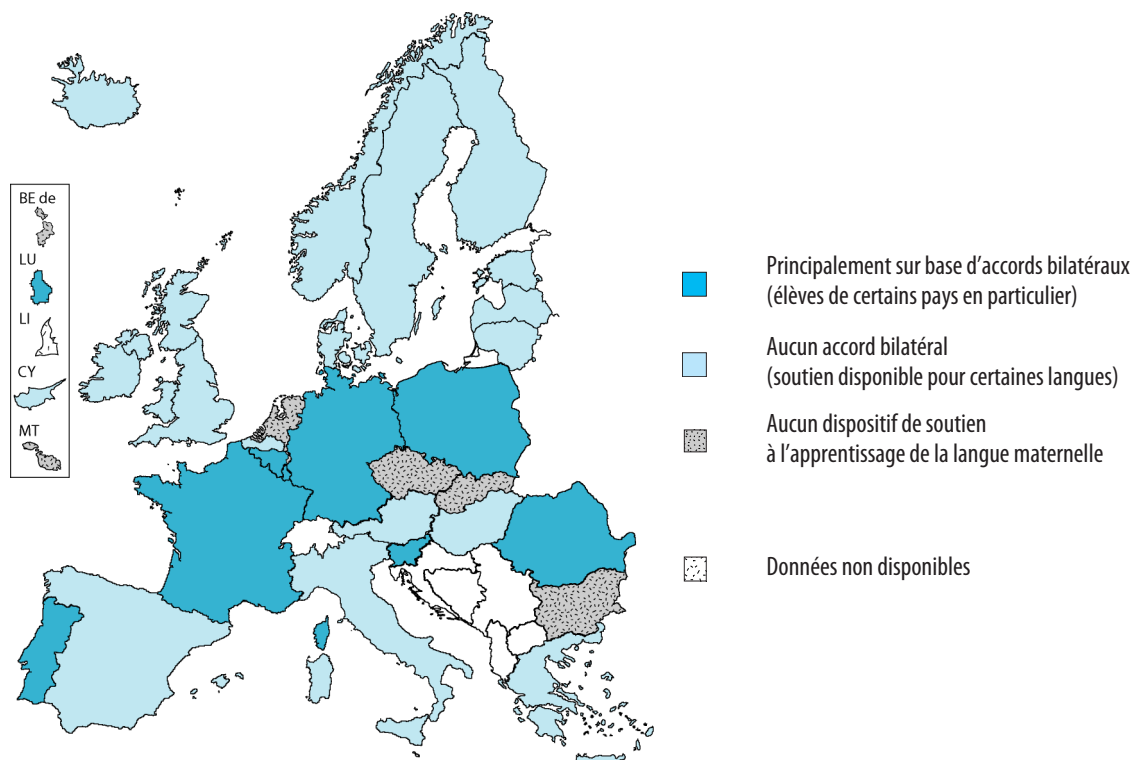
Dans la plupart des cas, l'enseignement de la langue maternelle est organisé en activité extrascolaire quelques heures par semaine. Toutefois, en France, au Luxembourg, en Autriche, en Finlande, en Suède, et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les cours de langue maternelle peuvent être une matière facultative dans l'enseignement obligatoire.

De façon générale, les dispositifs de soutien à l'apprentissage de la langue maternelle ne comprennent pas seulement des cours de langue, mais aussi un enseignement sur les aspects tels que la culture ou l'histoire du pays d'origine.

Certains pays européens offrent aux parents et aux familles des élèves immigrants des cours dans la langue d'enseignement. Dans la plupart des cas, ces cours font partie de l'éducation des adultes ou prennent la forme d'un soutien général aux immigrants via des programmes mis au point au niveau central pour l'intégration des adultes, indépendamment du fait qu'ils aient ou non des enfants scolarisés. Cependant, en Italie, à Chypre et en Islande, des cours de la langue d'enseignement spécifiquement destinés aux parents des élèves immigrants scolarisés existent.

En **Italie**, des classes de langue italienne ont été mises en place pour les familles des élèves immigrants avec le soutien du ministère de l'éducation et en coopération avec les organisations locales. À **Chypre**, des classes de conversation en grec, financées par le gouvernement, ont lieu l'après-midi ou le soir et sont offertes gratuitement à tous les parents d'élèves de langue maternelle étrangère. Enfin, en **Islande**, l'apprentissage de l'islandais pour les parents est assuré en cours du soir. De plus, dans certaines initiatives locales, les parents sont invités à participer aux progrès réalisés par leurs enfants dans l'apprentissage de l'islandais à l'école en les aidant dans ce domaine à la maison.

Figure 5.1. Offre de soutien organisé par le pays d'accueil pour l'enseignement de la langue maternelle. Année scolaire 2003/2004.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Italie: le conseil d'école encourage les accords avec les associations ou représentations étrangères, pour les activités visant à préserver la langue maternelle et la culture d'origine des élèves immigrants.

Lettonie: un accord bilatéral existe avec la Pologne. Les enfants peuvent recevoir un enseignement de leur langue et des aspects de leur culture d'origine dans le cadre de huit programmes éducatifs minoritaires (russe, polonais, ukrainien, juif, lituanien, estonien, tzigane et biélorusse). L'enseignement de la langue maternelle peut également être dispensé dans le cadre des écoles du dimanche, avec le soutien de l'État et des municipalités.

Malte: des mesures spécifiques de ce type pour les enfants immigrants sont en développement.

Pays-Bas: certaines écoles sont autorisées à mettre en place des dispositifs.

Pologne: l'enseignement de la langue maternelle est organisé en coopération avec les services du consulat ou les associations culturelles du pays d'origine.

Islande: bien que les municipalités soient autorisées à enseigner aux enfants leur langue maternelle quand celle-ci n'est pas l'islandais, cette possibilité n'a pas encore été mise en pratique.

5.2. Adaptation de la vie scolaire quotidienne

Dans les pays européens, peu de réglementations émanant du niveau central concernent les adaptations possibles à l'organisation de la vie scolaire quotidienne en termes de reconnaissance des spécificités culturelles, de l'obédience religieuse ou des besoins des enfants immigrants. Une adaptation de ce genre (par exemple, des concessions spéciales concernant les fêtes religieuses, les activités éducatives, les codes vestimentaires et les menus) est le plus souvent décidée par l'établissement scolaire lui-même ou par les autorités éducatives, telles que les municipalités, dans l'hypothèse d'une forte demande locale.

Certains exemples d'adaptation formellement établie, liée tout d'abord aux **fêtes religieuses** qui ne sont pas reprises dans le calendrier ou l'emploi du temps scolaire, sont cités dans les contributions nationales.

En **Communauté flamande de Belgique**, la législation autorise une absence scolaire pour cause de «célébration des fêtes religieuses constituant un élément inhérent aux croyances philosophiques d'un élève si elles sont reconnues par la Constitution». Les religions ou confessions reconnues sont l'Anglicanisme, l'Islam, le Judaïsme, le Catholicisme, l'Orthodoxie et le Protestantisme.

En **Italie**, les élèves juifs sont dispensés d'assister aux cours le samedi si c'est un jour d'école. Cette adaptation a été établie selon les termes d'un accord entre le gouvernement italien et l'*Unione della Comunità ebraica* (Union des communautés juives italiennes). Aucun accord de ce type n'existe avec les autres communautés religieuses.

En **Allemagne**, les élèves peuvent obtenir des autorités éducatives responsables la permission de ne pas assister aux cours pendant les fêtes religieuses. La situation est similaire en **Suède**, où des accords au niveau local fixent le nombre de jours de congé qui peuvent être octroyés aux élèves. Pour aucun des deux pays, il n'existe d'indication sur les religions qui bénéficient de ce type de congé. La situation est similaire en **Lettonie**, où les fêtes religieuses sont respectées, si nécessaire, dans les établissements de l'État et des municipalités. En **Norvège**, les élèves qui appartiennent à une communauté religieuse autre que l'église norvégienne peuvent – sur demande – recevoir une autorisation de s'absenter de l'école pour les fêtes concernant leur communauté.

Il existe quelques exemples similaires d'adaptation en ce qui concerne des **activités éducatives** spécifiques comme certaines activités collectives, dont le sport et la musique.

En **Allemagne**, le cours obligatoire d'éducation physique et de natation est généralement enseigné en groupes mixtes. Toutefois, les écoles peuvent opter pour un enseignement séparé pour les garçons et les filles, si les parents immigrants le demandent. Si ce n'est pas possible, un enfant immigrant peut être exempté de l'enseignement concerné. En **Suède**, le cours obligatoire «éducation et santé physique» est aussi enseigné en groupes mixtes, mais les écoles peuvent opter pour un enseignement séparé pour les garçons et pour les filles, en particulier dans le cas des élèves musulmans.

En **Finlande**, les élèves ont généralement la possibilité d'être exemptés d'une participation aux activités sportives (par exemple la natation), aux cours de musique, aux festivités scolaires, etc.

Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, la pratique quotidienne de la prière collective à l'école doit normalement relever entièrement ou principalement d'un caractère chrétien. La plupart des écoles doivent être capables d'inclure tous les élèves dans leur pratique de prière collective, mais là où, étant donné l'origine familiale de certains ou de tous les élèves, l'école se rend compte que cette prière collective ne convient pas, le chef d'établissement peut faire une demande auprès du *Standing Advisory Council on Religious Education* (SACRE) pour que l'obligation liée au caractère chrétien soit levée. Les parents disposent aussi du droit individuel de retirer leur enfant de la pratique de prière collective dans leur école.

La façon dont la question des **codes vestimentaires** est traitée dépend, tout d'abord, de l'exigence ou non du port d'un uniforme à l'école ou de l'existence d'autres conventions officielles concernant la tenue vestimentaire.

En **Irlande**, les codes vestimentaires de l'élève ou de l'étudiant relèvent de la gestion particulière de chaque école et, généralement, lorsque l'appartenance religieuse ou culturelle est en désaccord avec le port de l'uniforme, un compromis est trouvé entre la famille et l'école. Un tel compromis peut inclure le port obligatoire d'un vêtement en dessous de – ou en plus de – l'uniforme.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse)**, l'amendement à la loi sur les relations entre races (*Race Relations (Amendment) Act 2000*) impose aux écoles d'évaluer l'impact de leur politique sur les élèves issus des minorités ethniques, sur le personnel et les parents. Les décisions des écoles concernant, par exemple, l'uniforme/les codes vestimentaires relèvent de ces obligations générales, et les écoles doivent prendre en compte les besoins des différentes cultures, races et religions. Il est demandé aux écoles d'adapter leur politique sur le port de l'uniforme à ces besoins, par exemple en permettant aux jeunes filles musulmanes de porter une tenue appropriée et aux garçons *Sikh* de porter le turban traditionnel.

Dans les nombreux pays où les écoles n’établissent pas ou peu de règles sur ce que les élèves doivent porter, l’introduction de politiques en la matière semble dès lors un phénomène plus marquant. Ainsi, la Belgique (Communauté française), la France, les Pays-Bas, la Suède et la Norvège ont récemment fait face à un débat public sur la question des tenues vestimentaires à l’école, et particulièrement sur le port de symboles religieux.

Dans un débat de ce genre, différentes valeurs entrent en compte. Dans certains pays, le respect de la liberté de culte est associé à la conviction que les dispositifs publics ne doivent pas être discriminatoires. Les approches strictement laïques – ainsi que les considérations éducatives – semblent aller à l’encontre du respect de la diversité. En ce qui concerne la tenue vestimentaire, ceci s’applique plus particulièrement aux vêtements qui couvrent en grande partie le visage, ce qui rend difficile pour les enseignants et les autres élèves de la classe d’identifier l’élève et de communiquer avec lui, empêchant ainsi un enseignement et un apprentissage fluides.

En **Communauté française de Belgique**, la question de la tenue vestimentaire à l’école a été discutée au niveau du gouvernement et, dans la mesure où aucun accord n’a été atteint, les écoles peuvent agir comme elles l’entendent.

En **France**, où l’enseignement public est une institution laïque et non confessionnelle, un projet de loi a été approuvé en février 2004 suite à un long débat. Il vise à interdire les signes confessionnels portés de façon ostentatoire dans les enceintes scolaires. Cette loi entrera en application le 1^{er} septembre 2004.

Aux **Pays-Bas**, le degré de tolérance qui doit être observé en ce qui concerne les codes vestimentaires fait également toujours l’objet d’un débat. La tension qui règne à propos des environnements culturels toujours plus variés des élèves se reflète dans l’interdiction imposée par certaines écoles sur le port du voile par les jeunes musulmanes. Les tribunaux ont octroyé aux directions des écoles le droit d’interdire tout vêtement considéré comme une interférence aux processus éducatifs normaux ou au contact visuel.

En **Suède**, l’éducation est non confessionnelle. En même temps, les écoles sont censées encourager tous les élèves à découvrir leur singularité en tant qu’individus et, dès lors, à contribuer activement à la vie en société en donnant le meilleur d’eux-mêmes dans un esprit de liberté exercé de manière responsable. Étant donné la controverse sur les élèves qui portent des *burqas* en classe, l’Agence nationale pour l’éducation (ANE) a déclaré que toutes les écoles ont le droit d’interdire cette pratique. Les écoles doivent avant tout être capables d’enseigner efficacement et la communication directe est considérée comme très importante pour l’apprentissage. L’ANE met l’accent sur le fait que toute interdiction doit être accompagnée d’une discussion sur les valeurs, l’égalité, les droits et obligations démocratiques.

Les écoles ne servent pas de **repas** dans tous les pays européens. Là où les élèves doivent apporter leur propre repas, les écoles ne sont pas forcément confrontées au besoin d’adapter les menus. Dans les pays où les repas sont servis à l’école, il existe des mesures d’adaptation. Toutefois, le niveau de décision et l’approche adoptée diffèrent selon les pays.

Par exemple, plusieurs Communautés autonomes en **Espagne** ont pris des mesures pour adapter le menu des cantines aux préceptes religieux et culturels des élèves immigrants. Tant en **France** qu’au **Luxembourg**, les menus prennent en compte les préférences coutumières des familles immigrées. En **Finlande** et en **Suède**, l’adaptation du menu en termes de reconnaissance des préceptes culturels ou religieux est souvent possible et envisagée de la même façon que des changements de nature diététique dans le cas des végétariens, des allergiques, des diabétiques, etc.

**Figure 5.2. Pratiques officielles et courantes
concernant l'adaptation de la vie scolaire quotidienne. Année scolaire 2003/2004.**

DOMAINES ADAPTÉS		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK			IS	LI	NO	BG	RO		
		ENG/ WLS/NIR	SCT																																		
A																																					
B																																					
C																																					
D																																					
A		Horaires scolaires et fêtes religieuses																																			
B		Activités éducatives																																			
C		Codes vestimentaires, habillement, etc.																																			
D		Menus																																			
		Réglementations ou lignes directrices au niveau central concernant l'adaptation locale																																			
		Pratique courante pour l'adaptation locale au cas par cas																																			
		Pas d'information sur des réglementations ou pratiques courantes																																			

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): (A) les religions ou confessions reconnues sont l'Anglicanisme, l'Islam, le Judaïsme, le Catholicisme, l'Orthodoxie et le Protestantisme.

Espagne: (D) plusieurs Communautés autonomes ont pris des mesures pour adapter la nourriture servie dans les cantines scolaires aux préceptes religieux et culturels des élèves immigrants.

Italie: (A) un accord concernant l'emploi du temps scolaire existe entre le gouvernement et l'Union des communautés juives italiennes, toutefois aucun accord de ce type n'existe avec les autres religions.

Royaume-Uni (ENG/WLS/SCT): selon la *Race Relations (Amendment) Act 2000*, les écoles doivent être sensibles aux différentes cultures, races et religions et les concilier.

Royaume-Uni (NIR): la section 75 du *Northern Ireland Act 1998* exige des autorités publiques de veiller au besoin de promouvoir l'égalité des chances sur la base de la race. Par exemple, les écoles doivent avoir connaissance des différentes observances et fêtes religieuses et les concilier. Elles doivent veiller à ce que le règlement sur, par exemple, l'uniforme scolaire ne désavantage pas des groupes particuliers.

CHAPITRE 6

L'APPROCHE INTERCULTURELLE À L'ÉCOLE

Aujourd'hui, quasiment tous les systèmes éducatifs européens (Union européenne, pays candidats et pays de l'AELE/EEE) prennent en compte l'approche interculturelle, à savoir «l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes» ⁽¹⁾ dans les programmes d'enseignement. La définition considérée ici exclut les apprentissages liés aux valeurs et à la culture nationale, même si leur maîtrise peut s'avérer nécessaire pour mieux comprendre les autres cultures.

L'approche interculturelle doit permettre à l'école de gérer la diversité culturelle des sociétés, qui s'est accrue suite aux phénomènes migratoires des dernières décennies. Elle s'inscrit dans un enseignement ou des activités destinées à l'ensemble des élèves, immigrés et natifs. Si elle correspond à une préoccupation commune parmi les pays considérés, ses objectifs et modalités de mise en œuvre au sein du système scolaire présentent des différences entre les pays.

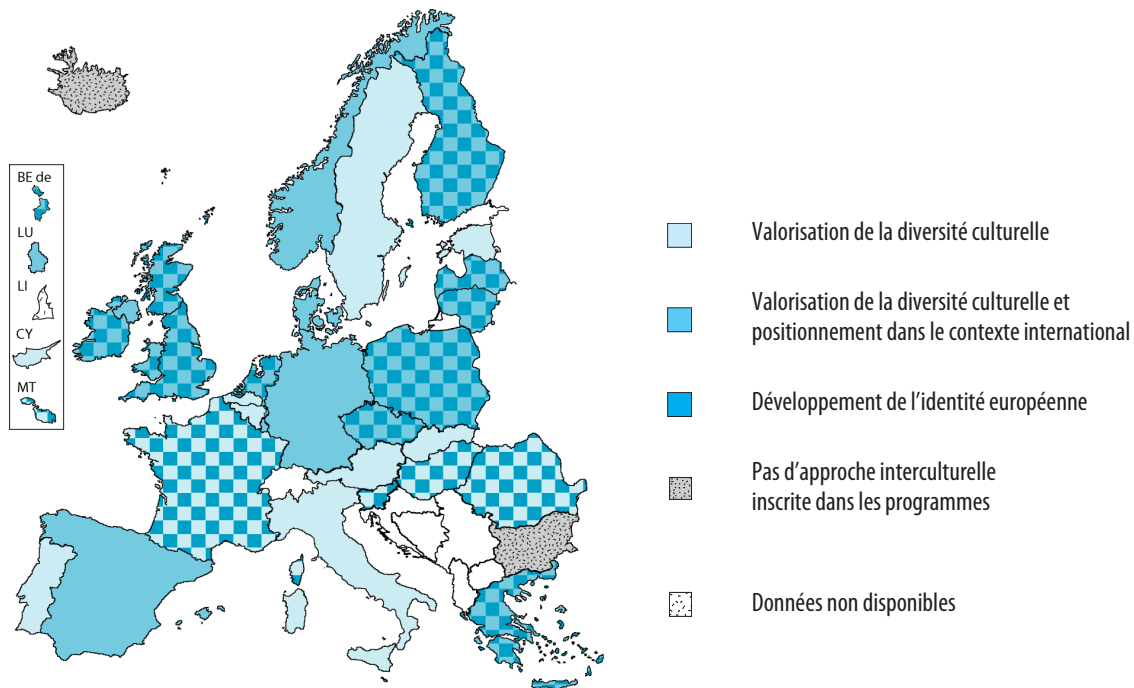
6.1. Objectifs

Une analyse des programmes d'enseignement et des textes officiels sur l'éducation menée à travers les pays européens fait apparaître trois dimensions principales dans les objectifs de l'approche interculturelle.

- La dimension apprentissage de la diversité culturelle qui doit permettre de développer chez les élèves des valeurs de respect et de tolérance. Dans certains pays, la lutte contre le racisme et la xénophobie fait partie intégrante de cette dimension.
- La dimension internationale qui, par l'étude des enjeux économiques et sociaux des relations internationales (notamment nord-sud), de l'histoire et des facteurs explicatifs des migrations, permet d'appréhender la diversité culturelle actuelle dans son contexte historique et social.
- La dimension européenne qui est ciblée sur les connaissances des caractéristiques culturelles des populations européennes, sur l'histoire de l'intégration européenne et la place qu'occupe le pays concerné au sein de l'Europe, et qui permet ainsi de développer chez les élèves le sentiment d'identité européenne.

⁽¹⁾ Conseil de l'Europe, 2002. *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, p. 9.

Figure 6.1. Objectifs de l'approche interculturelle selon les programmes d'enseignement et les textes officiels sur l'éducation. Enseignement préprimaire et enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.



Source: Eurydice.

Seules l'Islande et la Bulgarie ne prennent pas en compte explicitement l'approche interculturelle dans leurs programmes d'enseignement. En Islande, l'approche interculturelle fait cependant l'objet d'un projet pilote mis en place dans une école de Reykjavik, avec l'objectif d'en diffuser les résultats vers d'autres écoles.

Dans tous les autres pays, la diversité culturelle est omniprésente dans les programmes. Plusieurs d'entre eux (Communauté française de Belgique, Estonie, Italie, Autriche, Portugal et Suède) mettent principalement l'accent sur cette dimension. Lorsque l'approche interculturelle apparaît au niveau de l'éducation préprimaire, l'apprentissage porte essentiellement sur le respect et la tolérance face à la diversité culturelle. Les objectifs plus formels, tels que les enjeux des relations internationales et de la construction de l'identité européenne, font leur apparition à des niveaux d'enseignement plus avancés du système éducatif.

La dimension européenne est présente dans la moitié des pays et se retrouve tant parmi les anciens pays membres de l'Union que parmi les nouveaux. Elle se combine toujours avec un objectif de valorisation de la diversité culturelle.

Les trois objectifs principaux de l'éducation interculturelle mis en évidence ci-dessus peuvent être poursuivis par l'enseignement de certaines connaissances (académiques) sur les caractéristiques culturelles des différents peuples ainsi que sur les contextes historiques, sociaux et économiques dans lesquels sont ancrées ces caractéristiques culturelles. Ce volet plus théorique insiste sur l'importance de ne pas figer l'autre dans son altérité afin d'éviter d'aboutir à un résultat contraire à l'objectif premier de l'éducation interculturelle, à savoir faciliter les relations entre les cultures. La valorisation de la diversité culturelle peut aussi être induite par une approche plus globale, visant à doter les élèves de certaines compétences sociales qui orientent leurs relations vers des valeurs de respect et de tolérance envers différentes cultures.

6.2. Place de l'approche interculturelle dans les programmes d'enseignement

La grande majorité des pays ont inscrit l'approche interculturelle dans les objectifs généraux de leurs programmes d'enseignement nationaux et/ou dans d'autres documents officiels sur l'éducation. Dans un petit nombre de pays (Italie, Luxembourg et Pays-Bas), cette approche apparaît seulement dans d'autres documents officiels ⁽²⁾.

Dans les programmes d'enseignement des pays européens et autres documents officiels sur l'enseignement obligatoire, l'approche interculturelle apparaît en général sous la forme de compétences, de thématiques ou de valeurs à développer de manière **transcurriculaire**, c'est-à-dire via les différentes composantes du programme à chaque fois que des possibilités se présentent. Environ la moitié des pays ont, en outre, établi certaines **matières via lesquelles l'approche interculturelle doit être développée** (figure 6.2.). Ces pays précisent pour chaque matière les contenus interculturels à intégrer (par exemple, l'étude de textes de littérature étrangère dans le cours de la langue d'enseignement), ou les consignes pédagogiques à appliquer par les enseignants (par exemple, pour le cours d'histoire, promouvoir les échanges avec les élèves issus d'autres cultures que la culture nationale), ou encore les compétences/valeurs/objectifs en lien avec l'interculturel à développer chez les élèves. Dans un nombre restreint de pays, l'approche interculturelle est uniquement limitée à certaines matières et rien ne précise qu'elle doit en plus être développée de manière transcurriculaire.

L'approche interculturelle est le plus fréquemment définie par la combinaison de son intégration dans des matières spécifiques et de sa position transcurriculaire. Elle n'est jamais considérée comme une matière en soi. Les matières où l'approche interculturelle est intégrée sont le plus fréquemment l'histoire et la géographie, ensuite les langues étrangères ⁽³⁾, la religion et enfin la langue d'enseignement. Dans un peu plus d'un tiers des pays, l'approche interculturelle est aussi intégrée dans des cours qui portent sur la connaissance et la compréhension de la société, tels que des cours d'éducation civique et politique, de sociologie ou de morale, ce qui inscrit la problématique de l'interculturel dans une des préoccupations majeures de l'éducation à la citoyenneté.

En **Grèce**, deux heures de cours par semaine, pour lesquelles il n'y a pas de programme établi et où des sujets comme l'identité européenne, le multiculturalisme et la globalisation peuvent être discutés, sont proposées en option aux élèves.

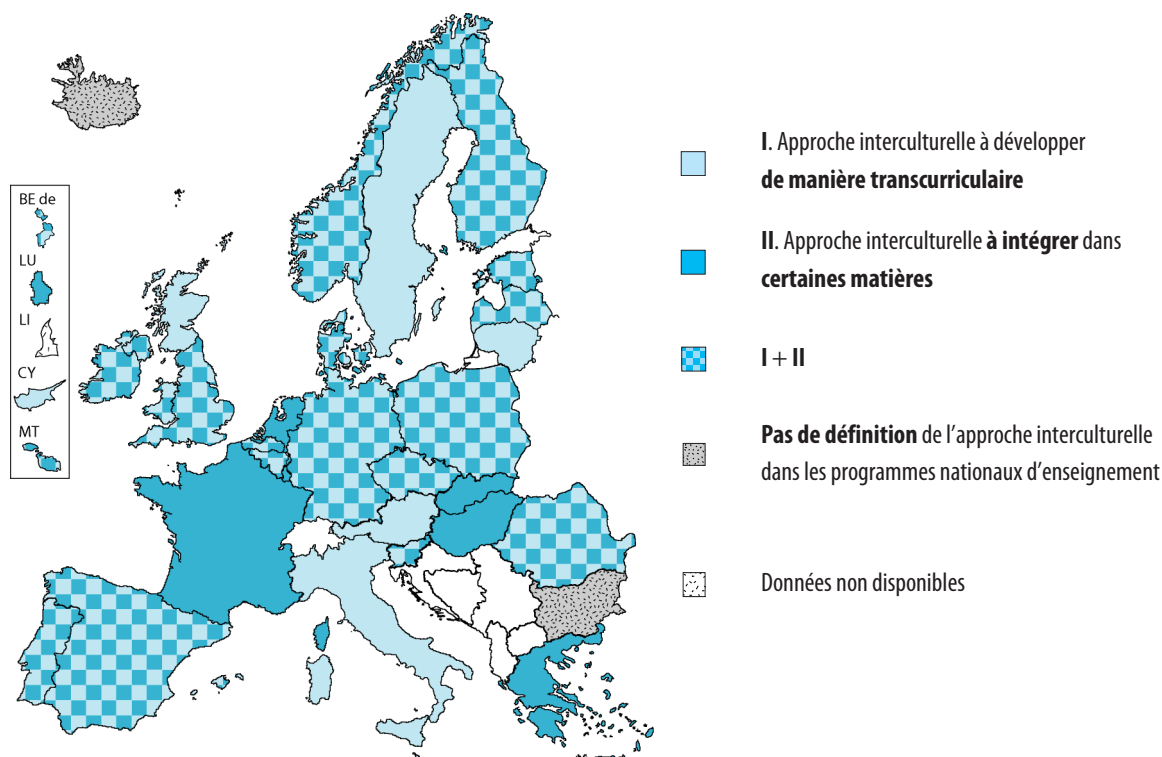
En ce qui concerne le niveau d'éducation préprimaire, les prescriptions ou recommandations sur l'approche interculturelle émises par les autorités supérieures se présentent le plus souvent sous la forme d'un objectif général en termes de valeurs à développer chez les enfants et/ou de projets dits d'éveil à la diversité linguistique et culturelle (c'est le cas dans les Communautés française et germanophone de Belgique et au Luxembourg).

Ces lignes directrices sont souvent moins précises que pour les autres niveaux d'enseignement. Par ailleurs, dans une dizaine de pays, il semble qu'il n'y ait aucun objectif en lien avec l'interculturel qui soit assigné au niveau de l'éducation préprimaire.

⁽²⁾ Il s'agit de circulaires ministérielles en Italie, de manuels scolaires au Luxembourg, de décrets qui reprennent les objectifs majeurs assignés à l'éducation aux Pays-Bas.

⁽³⁾ Le développement du multilinguisme est considéré par certains pays (par exemple, la Communauté germanophone de Belgique, le Royaume-Uni (Écosse) et la Pologne) comme une dimension de l'éducation interculturelle. Cependant, il n'est pas considéré en tant que tel dans le cadre de cette synthèse comparative, même si les compétences en langues étrangères peuvent favoriser positivement les relations interculturelles. Par contre, lorsque les cours de langues étrangères doivent inclure des éléments sur la culture des pays où ces langues sont parlées, ils sont considérés comme faisant partie intégrante de l'approche interculturelle.

Figure 6.2. Position de l'approche interculturelle dans les programmes d'enseignement ou textes officiels sur l'éducation émis au niveau central ou supérieur pour l'enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.



Source: Eurydice.

6.3. Évaluation

À ce jour, il existe peu d'évaluations menées au niveau national sur la manière dont les écoles mettent effectivement en œuvre les prescriptions ou les recommandations des programmes d'enseignement par rapport à l'éducation interculturelle. Cette situation s'explique, pour certains pays, par l'introduction très récente de ces aspects dans les programmes d'enseignement et le fait qu'il est trop tôt pour en évaluer l'impact.

Cinq pays ont à ce jour procédé à des évaluations de ce type.

En **République tchèque**, à côté de l'évaluation globale de la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans le système scolaire, il existe également des moyens de contrôle spécifique des pratiques individuelles des écoles en la matière. Les inspecteurs vérifient que le chef d'établissement, les enseignants et les autres personnels de l'école appliquent les lignes directrices de la directive du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports pour lutter contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance dans les écoles. Cette directive prévoit notamment l'enseignement de la compréhension des différences entre individus et leur valorisation, ainsi que du respect de chacun, de chaque minorité et de chaque culture.

Au **Danemark**, l'évaluation sur la dimension internationale à la *folkeskole* conduite par l'Institut d'évaluation danois en 2003 indique de grandes variations entre les écoles dans leur mise en pratique transcurriculaire de la dimension internationale telle que la loi l'exige. Le rapport recommande le développement de lignes directrices au niveau national et la coopération accrue entre les écoles dans le domaine.

Aux **Pays-Bas**, les résultats ont mis en évidence que l'enseignement de l'interculturel n'était pas suffisamment mis en œuvre au niveau des écoles, en raison d'un manque d'engagement de la part de la direction des écoles, d'un manque de temps et de la concurrence avec d'autres priorités.

Au **Royaume Uni (Angleterre)**, l'inspection des écoles doit évaluer ce que les établissements réalisent pour favoriser le développement personnel des élèves. Les inspecteurs contrôlent ce qui est mis en œuvre pour permettre aux élèves de comprendre et de respecter les sentiments des autres, ainsi que leurs valeurs et croyances et les rendre capables d'apprécier leurs propres traditions culturelles et celles des autres. Deux rapports, publiés par l'Ofsted en mars 2004 (*Managing the Ethnic Minority Achievement Grant*), respectivement pour le niveau primaire et secondaire, ont révélé que ce sont les écoles qui font un usage efficace de leur budget qui combattent le plus le racisme et développent le mieux les valeurs de diversité culturelle et d'éthique.

En **Norvège**, un rapport récent a mis en évidence la nécessité de renforcer la perspective multiculturelle dans les programmes d'enseignement et dans les manuels scolaires. Si ces derniers intègrent des aspects multiculturels, ils reflètent encore trop les caractéristiques culturelles de la majorité de la population et de la classe moyenne (en termes de nourriture, de religion, de style de vie). Ce rapport conclut aussi que les opportunités de développer l'approche multiculturelle offertes par les manuels scolaires sont rarement utilisées dans les écoles, et que les enseignants n'y trouvent pas suffisamment de conseils pédagogiques sur la gestion de classes accueillant des enfants issus de diverses minorités culturelles.

6.4. Activités liées à la vie scolaire

Dans plus de la moitié des pays, l'approche interculturelle ne se limite pas aux apprentissages dans les programmes, mais s'intègre à d'autres aspects des activités de la vie scolaire. Il peut s'agir d'activités extracurriculaires, telles que l'organisation à l'école de fêtes qui mettent en valeur la diversité culturelle, des échanges d'élèves entre pays, ou encore des activités qui impliquent des membres de la communauté éducative en-dehors de l'école, telles que des rencontres avec des représentants de la communauté immigrée. L'organisation de telles activités est encouragée ou encadrée par les autorités éducatives centrales ou supérieures en Belgique, en République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en Espagne, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en Finlande, au Royaume-Uni et en Roumanie.

En **République tchèque**, le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports a lancé, récemment, un vaste programme d'intégration des immigrés, qui finance des projets développant l'éducation multiculturelle et le respect de la diversité notamment auprès des enseignants et des élèves.

En Irlande, aux Pays-Bas et en Slovaquie, il n'existe pas de recommandations émises par les autorités éducatives centrales ou supérieures sur les activités de type interculturel, mais certaines écoles en organisent.

Quelques pays conçoivent l'approche interculturelle à l'école comme un élément global qui touche à tous les aspects du fonctionnement de l'école. C'est le cas en Finlande et en Suède, ainsi qu'en République tchèque, au Royaume-Uni et en Norvège. L'approche interculturelle est censée influencer la culture de l'école, c'est-à-dire les valeurs sur lesquelles se fondent les relations interpersonnelles (entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignants, ainsi qu'entre enseignants).

6.5. Formation et soutien aux enseignants

Au-delà de la définition de son contenu dans les programmes d'enseignement, l'enjeu de l'approche interculturelle dans le système scolaire réside dans la capacité des enseignants et des autres personnels de l'école à la rendre opérationnelle. La formation des enseignants et le soutien que leur apportent les autorités éducatives pour sa mise en œuvre jouent à cet égard un rôle essentiel.

Ainsi, l'approche interculturelle nécessite chez l'enseignant, voire chez les autres personnels de l'école, la capacité de réagir aux représentations stéréotypées des élèves, de type ethniques ou racistes. Cela suppose d'abord que l'enseignant est lui-même apte à éviter que son comportement ne soit influencé par des stéréotypes culturels et ensuite qu'il possède les arguments nécessaires pour discuter les représentations des élèves. Bref, il s'agit d'une compétence complexe qui devrait être acquise au cours de la formation initiale ou continue. Elle passe non seulement par l'apprentissage d'un corpus théorique mais surtout par des mises en situation et des expériences pratiques. Selon un article scientifique sur la préparation des enseignants à l'éducation interculturelle aux Pays-Bas ⁽⁴⁾, une formation des enseignants à l'interculturel qui se limite à l'enseignement d'une théorie n'est plus adéquate. Idéalement, elle se conçoit comme un apprentissage où l'expérimentation pratique de la diversité joue une part importante, en combinaison avec l'élaboration d'une réflexion du futur enseignant sur sa perception de la diversité culturelle, construite sur la base des interactions avec les autres étudiants, les formateurs et les enseignants en formation continue.

Dans pratiquement tous les pays considérés, il existe des thématiques en lien avec l'approche interculturelle dans les programmes de formation initiale des enseignants et/ou dans l'offre de développement professionnel continu. Seuls l'Estonie et la Bulgarie font figure d'exception en 2003/2004. Cependant, en Estonie, un projet pilote visant à proposer aux enseignants une formation à cette approche pédagogique se met actuellement en place. En Communauté germanophone de Belgique, en Lituanie, à Malte et en Suède, l'éducation à l'approche interculturelle s'inscrit surtout au niveau de la formation initiale.

La définition du programme de formation initiale des enseignants est laissée au moins partiellement à l'autonomie des établissements de formation dans presque tous les pays. Dans la majorité des pays, l'inclusion de l'approche interculturelle dans leurs programmes dépend uniquement de la politique de ces établissements. Une dizaine de pays ont établi des prescriptions pour les établissements de formation sur la prise en compte de l'éducation interculturelle.

Ainsi, en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Allemagne, en France, en Italie, au Luxembourg, à Malte, aux Pays-Bas (enseignement primaire), en Finlande, au Royaume-Uni, en Norvège et en Roumanie, il est établi au niveau central ou supérieur que l'éducation interculturelle doit être intégrée dans les programmes de formation des enseignants. Une recommandation de ce type existe en Autriche (mais seulement pour les établissements de formation des enseignants du préprimaire) et en Slovaquie.

Les Communautés française et flamande de Belgique, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Norvège ont défini les compétences liées à l'éducation interculturelle que les enseignants doivent posséder au terme de leur formation. Ces compétences touchent essentiellement aux connaissances des enseignants à propos de la situation des élèves issus d'autres cultures que la culture nationale, leurs perceptions de ces élèves et leur capacité à gérer les relations entre élèves issus de différentes cultures.

⁽⁴⁾ «Preparing teachers for intercultural education», Yvonne Leeman & Guuske Ledoux, *Teaching Education*, Vol. 14, No 3, December 2003, pp. 281-283.

Figure 6.3. Contenu des compétences à l'éducation interculturelle définies au niveau central ou supérieur pour la formation initiale des enseignants du préprimaire et de l'enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

BE fr	D'après deux décrets sur la formation initiale des enseignants datant de 2000 et de 2001, la première compétence visée par la formation initiale des enseignants est la mobilisation des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires. De plus, pour atteindre les objectifs de formation, les futurs enseignants doivent notamment s'approprier des connaissances socioculturelles qui portent sur l'approche théorique de la diversité culturelle; sur une initiation aux arts et à la culture; sur la philosophie et l'histoire des religions.
NL	Pour l'enseignement primaire, le ministère a défini des standards de compétences qui incluent l'enseignement interculturel et prescrivent que tous les enseignants doivent avoir été préparés à enseigner dans une classe multiethnique, qu'ils doivent avoir les compétences nécessaires pour offrir à tous les élèves un environnement d'apprentissage sûr et efficace, et qu'ils doivent être capables de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société multiculturelle.
AT	Le programme de formation des adultes responsables pour le niveau préprimaire doit renforcer leur capacité à s'exprimer, à transmettre les traditions, à encourager les élèves à trouver des solutions et à coopérer, à promouvoir des résolutions pacifiques de conflits, à transmettre une connaissance des coutumes culturelles et une analyse critique des valeurs sociales.
UK -ENG	Les normes définies pour obtenir le statut d'enseignant qualifié exigent que les enseignants fassent preuve d'attentes élevées vis-à-vis de tous les élèves. Ils doivent être capables de planifier et de gérer des cours qui prennent en compte des centres d'intérêt variés et des expériences d'élèves issus de différents milieux.
UK -WLS	Les normes définies pour obtenir le statut d'enseignant qualifié exigent que les enseignants fassent preuve d'attentes élevées vis-à-vis de tous les élèves et qu'ils soient capables de planifier des activités pour contribuer au développement culturel des élèves.
UK-NIR	Le modèle professionnel des compétences des enseignants exige qu'ils fassent la preuve de leur capacité de tenir compte des différences culturelles entre les enfants.
UK-SCT	Dans la liste des compétences que les futurs enseignants doivent avoir acquises à l'issue de leur formation, il est précisé sous la rubrique «communication et méthodes d'enseignement et d'apprentissage», que «l'étudiant(e) doit être capable de répondre de manière appropriée aux différences sexuelles, sociales, culturelles, linguistiques et religieuses entre les élèves». De plus, les normes définissant les compétences nécessaires pour être reconnu comme enseignant pleinement qualifié à la fin de la phase finale qualifiante précisent que «les enseignants doivent avoir une attitude sensible et positive envers les différences (sexuelles, sociales, culturelles, linguistiques et religieuses) entre les élèves».
NO	Le dernier cadre structurel pour le programme de formation des enseignants produit en 2003 par le ministère de l'éducation stipule que les enseignants doivent avoir des connaissances à propos de la situation des élèves bilingues et multilingues, à propos de la rencontre des cultures en général et doivent être capables de coopérer avec des parents issus de différentes cultures. Les élèves en âge d'enseignement obligatoire représentent une diversité sociale, linguistique et culturelle. Le cadre structurel établit que les enseignants doivent avoir un aperçu de l'environnement dans lequel les enfants grandissent.

Source: Eurydice.

Cependant, le cadrage défini au niveau national dans une dizaine de pays ne détermine en général pas la manière dont les établissements de formation conçoivent concrètement l'enseignement à l'éducation interculturelle. Les deux pratiques les plus couramment adoptées sont le développement de l'approche interculturelle via certaines matières et l'offre d'une formation spécifique à l'interculturel.

La première pratique se retrouve, par exemple, dans certains établissements de formation en Communauté germanophone de Belgique, en Allemagne, en Irlande, en Lettonie, à Malte, en Slovénie, en Slovaquie, en Norvège ou en Roumanie. Les matières qui comportent des éléments d'éducation à l'approche interculturelle sont le plus souvent la langue d'enseignement, les langues étrangères, la géographie, l'histoire et l'enseignement de la religion. En Norvège, ces matières sont fixées par le plan-cadre pour la formation des enseignants. En Lettonie, les enseignants de sciences sociales et d'éthique jouent un rôle important dans l'éducation interculturelle.

Les modules spécifiques visant à former les enseignants à l'approche interculturelle se retrouvent, entre autres, dans certains établissements de formation en France, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche, en Finlande, en Slovaquie et en Islande. Leur contenu est le plus souvent déterminé au niveau de l'établissement de formation. En Autriche, le gouvernement a défini la durée, le caractère optionnel et le contenu du cours sur l'éducation interculturelle qui fait partie de la formation des enseignants du préprimaire.

Il y a donc très peu de pays qui donnent aux établissements de formation des directives précises sur la manière dont les programmes développent la pédagogie interculturelle. Ça et là, des soutiens destinés directement aux formateurs d'enseignants sont mis en place.

Aux **Pays-Bas**, le ministère de l'éducation a établi pour la formation des enseignants du primaire des méthodes pédagogiques spécifiques pour l'éducation interculturelle, qui sont diffusées via un réseau d'établissements de formation. Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, l'enquête annuelle de 2003 de l'agence pour la formation des enseignants a montré que la plupart des enseignants nouvellement qualifiés ne se sentaient pas prêts à travailler avec des public scolaires socialement hétérogènes. Cette agence est actuellement en train de développer un réseau de ressources pour la formation (*Initial Training Professional Resource Network*) afin d'identifier et de diffuser les bonnes pratiques, avec en support des manuels sur la diversité à destination des formateurs. En **Norvège**, différentes mesures visant à améliorer la perception du multiculturalisme dans les établissements qui dispensent cette formation ont été prises.

Le développement professionnel continu en matière d'éducation interculturelle, qui vise le plus souvent l'apprentissage de pratiques d'enseignement ou d'une méthodologie adaptée à un public d'élèves de diverses origines culturelles, existe dans la grande majorité des pays. Il peut être dispensé par une importante variété d'acteurs, tels que les établissements de formation des enseignants, des associations d'enseignants, les ministères de l'éducation, des centres de formation continue, etc. Il est le plus souvent facultatif. En Grèce, la formation continue est obligatoire pour les enseignants travaillant dans les établissements qui ont adopté un programme interculturel.

Au Portugal (où aucune directive centralisée sur l'inclusion de l'éducation interculturelle dans la formation initiale des enseignants n'existe) et en Finlande, des lignes directrices sur le développement de l'approche interculturelle dans le cadre du développement professionnel continu sont fixées.

Au **Portugal**, la législation de 2001 sur le profil professionnel des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et secondaire définit des compétences à l'interculturel que l'enseignant doit acquérir par la formation tout au long de la vie si nécessaire. En **Finlande**, dans le programme pour la formation des enseignants mis sur pied en 2001 par le ministère de l'éducation, l'éducation en rapport avec les minorités linguistiques et les immigrés est considérée comme un domaine prioritaire du développement professionnel continu.

La mise en œuvre de l’approche interculturelle dans les écoles mobilise des compétences complexes chez les enseignants et nécessite, en conséquence, un appui particulier de la part des autorités éducatives. La formation initiale et le développement professionnel continu en constituent des volets importants, mais d’autres formes d’appui semblent également nécessaires. Une bonne dizaine de pays ont pris, parfois très récemment, des initiatives dans ce sens.

En **Belgique (Communauté flamande)**, en **République tchèque**, en **Grèce**, en **Irlande**, en **Lettonie**, en **Autriche**, en **Slovénie**, en **Finlande**, en **Suède** et au **Royaume-Uni**, il s’agit de mettre à la disposition des enseignants des brochures d’information, des lignes directrices, des manuels ou du matériel scolaire qui soulignent l’importance de l’approche interculturelle et/ou peuvent les guider dans la mise en œuvre concrète de l’approche interculturelle dans l’éducation. Au **Danemark**, les écoles peuvent postuler auprès du ministère de l’éducation afin de recevoir des ressources leur permettant de développer des outils pédagogiques en lien avec l’interculturel. En **Allemagne**, en 1996, la Conférence permanente des ministres de l’éducation et des affaires culturelles a défini comme objectifs à développer l’inspection des manuels pour y détecter des préjugés négatifs envers d’autres cultures ou sociétés, ainsi que l’élaboration de consignes pédagogiques sur l’approche interculturelle destinées aux écoles. En **Lettonie** et en **Norvège**, des rencontres entre enseignants sont organisées pour qu’ils améliorent l’interdisciplinarité de l’éducation interculturelle ou pour construire ensemble des compétences interculturelles en analysant des situations pratiques. En **Slovénie**, les écoles ont la possibilité de faire appel auprès de l’Institut national d’éducation à un spécialiste de l’interculturel pour un service ponctuel.

CONCLUSIONS

L'intégration des populations concernées par l'immigration est au cœur des débats politiques actuels dans la majorité des pays européens. Pour certains d'entre eux, le phénomène migratoire est assez récent; d'autres ont déjà acquis une longue expérience dans la formulation et l'application des politiques en la matière. Pour tous, les populations immigrantes constituent une réalité sociale à prendre en compte.

Consciente de ces préoccupations, l'Union européenne développe progressivement une politique commune afin d'harmoniser les conditions d'entrée et de séjour des immigrants et des demandeurs d'asile en Europe (chapitre 1).

Le défi se pose également en termes d'intégration réussie des immigrants dans leurs sociétés d'accueil: comment mettre en œuvre des mécanismes adéquats qui facilitent l'insertion des personnes immigrées, tout en respectant et en valorisant leurs origines? Les réponses sont multiples et varient en fonction des différents contextes nationaux.

L'enquête menée par le réseau Eurydice s'est centrée principalement sur l'intégration des enfants immigrants dans les systèmes scolaires et a mis en évidence plusieurs faits essentiels rassemblés ici.

L'éducation: un droit fondamental pour tous

D'une manière ou d'une autre, la plupart des pays européens partagent le souci de garantir aux enfants immigrants le **droit fondamental à l'éducation**. Dans ce but, des dispositions législatives sont incorporées dans le droit national de la majorité des pays. Au niveau européen, la *Charte des droits fondamentaux* ⁽¹⁾ précise également dans son chapitre II sur les Libertés que:

«1. Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue».

«2. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire (Article 14, Droit à l'éducation)».

Au-delà des textes et des intentions, les systèmes éducatifs européens sont confrontés aux mesures à prendre pour assurer la mise en pratique du droit à l'éducation pour tous les jeunes en âge de recevoir un enseignement obligatoire, qu'ils soient ou non des ressortissants des pays en question.

Si quelques pays associent le droit à l'éducation à la durée de séjour de la famille de l'enfant immigrant, un grand nombre de pays européens respecte pleinement ce droit fondamental et l'étendent à tous les enfants immigrants, indépendamment de leur situation de résidence dans le pays d'accueil. Autrement dit, les familles réfugiées ou demandeuses d'asile, celles en situation de séjour irrégulier ont autant la possibilité que celles ayant un statut de résidents à long terme d'inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire du pays d'accueil. Ces enfants peuvent aussi avoir droit, au même titre que les élèves nationaux, aux services offerts par l'école ainsi qu'à toute aide financière octroyée par les autorités éducatives (chapitre 3).

⁽¹⁾ Signée et proclamée par les Présidents du Parlement européen, du Conseil et de la Commission lors du Conseil européen de Nice le 7 décembre 2000.

En dehors de la période de l'enseignement obligatoire, la question de l'éducation des plus petits enfants (immigrants et nationaux) se pose plus en termes de droits d'accès aux structures (éducatives) d'accueil au niveau préprimaire. Dans ce domaine, l'enquête révèle que les pays prévoyant des actions spécifiques en faveur de l'accueil de la petite enfance d'origine immigrée dans les établissements et les centres destinés à l'éducation préprimaire sont encore rares.

La langue d'enseignement: point d'ancrage dans le système scolaire d'accueil

Les autorités éducatives nationales sont conscientes que des mesures spécifiques de soutien doivent être mises à la disposition des élèves immigrants pour leur permettre d'exercer pleinement leur droit à l'éducation au même titre que les nationaux. Dans presque tous les pays, ces dispositifs d'aide sont conçus prioritairement pour les enfants récemment arrivés, afin de résoudre les problèmes qui freinent leur intégration scolaire rapide. Ils se fondent, avant tout, sur la nécessité que ces élèves comprennent et parlent, le plus rapidement possible, la langue d'enseignement. En effet, la **maîtrise de la (ou des) langue(s) du pays d'accueil** est une condition sine qua non à la réussite de l'intégration scolaire de l'enfant immigrant. Ceci est d'autant plus crucial, quand on sait, grâce aux données statistiques, qu'une large majorité des pays européens est confrontée à une immigration en grande partie allophone, parlant des langues qui ne correspondent pas à la(les) langue(s) d'instruction du pays hôte.

Les dispositifs de soutien linguistique sont donc de loin les plus généralisés dans les pays européens, indépendamment du modèle d'organisation basé soit sur l'immersion directe de l'élève immigrant dans la classe ordinaire, soit sur une séparation initiale transitoire (chapitre 4). Ces mesures linguistiques ne se limitent pas seulement à l'apprentissage accéléré de la langue d'instruction mais s'étendent également à d'autres aspects visant l'intégration complète de l'élève immigrant dans le parcours scolaire normal. La figure 1 souligne cette omniprésence des dispositifs de type linguistique adoptés par les systèmes scolaires d'accueil à l'égard des enfants immigrants.

La langue d'origine: pont entre deux cultures

La majorité des pays européens ont prévu non seulement des mesures pour faciliter l'apprentissage de la langue d'instruction mais organisent, parallèlement, des **aides au maintien de la langue et de la culture d'origine des enfants immigrants** (chapitre 5). Dans ce domaine, depuis l'entrée en vigueur de la Directive du Conseil 77/486/CEE, l'obligation de promouvoir cet enseignement est principalement du ressort des autorités éducatives du pays d'accueil, qui se doivent d'établir une collaboration avec leurs partenaires des États membres d'origine. Le but initial était de préserver la langue et la culture des enfants des travailleurs migrants des États membres de l'Union européenne, en prévision d'un possible retour dans leur pays d'origine. La prise en compte de cette directive a été particulièrement significative dans les nouveaux États membres entrés dans l'Union européenne en mai 2004 et elle a influencé, dans certains d'entre eux, les orientations politiques nationales en matière d'éducation des enfants immigrants.

Les causes des mouvements migratoires sont multiples aujourd'hui. Le phénomène de l'immigration n'est plus considéré comme transitoire (comme il l'était dans le contexte des années 1970), mais comme un élément constitutif de nos sociétés davantage multiculturelles. Les responsables de l'intégration des enfants immigrants dans les systèmes scolaires de nombreux pays européens maintiennent la valorisation de la langue maternelle de ces enfants, mais dans une toute autre perspective: celle de l'intégration des élèves dont les familles souhaitent s'installer dans le pays d'accueil. Souvent, les établissements scolaires prennent des mesures pour assister les familles, dans leur langue maternelle (via

des brochures publiées dans plusieurs langues ou via des interprètes), afin qu'elles puissent mener à bien l'inscription et, plus important encore, le suivi du parcours scolaire de leur enfant. Enfin, le niveau d'études qui correspond le mieux aux acquis éducatifs de l'élève peut être déterminé par les autorités responsables en évaluant leurs connaissances par le truchement de sa langue maternelle. Cela constitue assurément une preuve de flexibilité, de respect envers les nouveaux arrivés et de rapprochement culturel.

Néanmoins, comme la figure 1 l'illustre, les mesures de type linguistique visant à faciliter l'intégration des enfants immigrants dans les systèmes éducatifs d'accueil ne reçoivent pas toutes la même priorité. Certains dispositifs de soutien (en italiques dans la figure) ne sont mis en place, pour l'instant, que dans quelques pays.

Lorsqu'on croise les différents soutiens linguistiques et les objectifs auxquels ils s'attachent, plusieurs cas de figures se présentent. Pour un grand nombre de pays, la participation des parents immigrants dans le devenir éducatif de leurs enfants semble être prédominante. En effet, la publication des informations sur le système scolaire d'accueil dans la langue d'origine des familles immigrées ainsi que la mise à disposition d'interprètes sont des mesures assez répandues. Par contre, la détermination du niveau d'études qui convient le mieux à l'élève immigrant passe généralement par l'évaluation initiale de sa maîtrise de la langue d'enseignement. Enfin, pour garantir au maximum la progression adéquate dans l'apprentissage scolaire de l'élève, une large majorité des pays propose un enseignement intensif de la langue d'enseignement, tandis que l'offre de l'enseignement de la langue d'origine est plus restreint (pour certaines langues et, dans la plupart des cas, en horaire extrascolaire).

Figure 1. Mesures de soutien linguistique à l'égard des enfants immigrants.
Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

	DISPOSITIFS DE SOUTIEN LINGUISTIQUE	
	<u>Langue d'enseignement du pays d'accueil</u>	<u>Langue d'origine de l'élève immigrant</u>
Faciliter l'orientation et la participation des parents	• <i>Organisation de cours dans la langue d'enseignement adressés aux parents des élèves immigrants</i>	• Publication des informations sur le système scolaire dans la (les) langue(s) de l'élève immigrant • Mise à disposition d'interprètes pour les parents et les élèves immigrant
Déterminer le niveau d'études adéquat	• Évaluation initiale de la maîtrise par l'élève immigrant de la langue d'enseignement	• <i>Évaluation initiale des acquis éducatifs précédents de l'élève immigrant via sa langue d'origine</i>
Favoriser l'apprentissage scolaire	• Enseignement intensif de la langue d'enseignement • <i>Programmes de promotion de la langue d'enseignement avant l'âge de l'obligation scolaire</i> • <i>Formation initiale et/ou continue des enseignants à la didactique de la langue d'enseignement comme langue seconde</i>	• Enseignement de langue maternelle de l'élève immigrant (pour certaines langues et en horaire extrascolaire et/ou comme matière facultative du programme d'études) • <i>Enseignement bilingue, en partie dans la langue d'enseignement et en partie dans la langue d'origine de l'élève immigrant</i>

italique: mesures de soutien développées seulement dans quelques pays.

Source: Eurydice.

L'éducation interculturelle comme approche globale

L'éducation interculturelle propose une approche pédagogique favorisant la rencontre entre cultures d'horizons différents. Elle s'adresse à l'ensemble des élèves et accentue le rôle de l'école dans le développement des valeurs de respect et de tolérance face à la diversité culturelle (chapitre 6). Actuellement, la majorité des systèmes éducatifs européens prennent en compte cette dimension dans les apprentissages qui engage autant le contenu que la méthodologie de l'enseignement. En général, les curricula nationaux développent cette notion de manière transversale (c'est-à-dire à travers l'ensemble du programme) et/ou en fixant des contenus précis à certaines matières plus propices pour appréhender les composantes de l'interculturalité. Ces deux modalités se combinent assez souvent dans les programmes d'enseignement des pays européens.

Certains pays élargissent l'approche interculturelle en la considérant, au-delà de ses aspects purement pédagogiques, comme **un élément global** dans le fonctionnement de la collectivité scolaire. Ainsi, quelques pays organisent des activités extrascolaires sur la base d'un dialogue et d'une rencontre entre les différentes cultures représentées à l'école. Dans ce nouvel esprit d'ouverture, l'intégration des élèves d'origine immigrante peut être vécue de façon naturelle et positive par tous, étrangers et autochtones.

La formation des enseignants: des compétences nouvelles à développer

L'enjeu de l'immigration ainsi que l'essor de l'approche interculturelle dans l'éducation de tous les élèves demande, inéluctablement, la **mobilisation de compétences nouvelles** chez les enseignants européens.

Comme l'enquête l'a souligné, des enseignants ainsi que d'autres professionnels sont sollicités dans les trois champs d'action suivants:

- le soutien aux élèves immigrants dans le cadre des dispositifs scolaires mis en place à leur égard (notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue d'instruction) (chapitre 4),
- l'enseignement de la langue et de la culture d'origine aux élèves immigrants (chapitre 5),
- le développement de l'approche interculturelle pour tous les élèves (chapitre 6).

Les enseignants n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour mener aisément les tâches requises dans ces trois domaines. Les structures de formation des enseignants et, principalement, celles qui s'occupent de leur développement professionnel continu commencent à intégrer, petit à petit, dans leurs programmes de formation des thématiques liées au phénomène multiculturel dans les écoles et dans la société. Certains pays visent plutôt la problématique de l'intégration des enfants immigrés en offrant à leurs enseignants des modules de formation ou des spécialisations souvent centrées sur la didactique de l'enseignement de la langue d'instruction en tant que langue seconde.

Quant à l'enseignement de la langue et de la culture d'origine aux enfants immigrants, les offres de formation des enseignants sont beaucoup plus réduites. De surcroît, les professionnels de cet enseignement sont souvent recrutés dans le cadre des accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine. Ils n'ont donc pas été formés dans le pays organisateur, mais dans le pays d'origine de l'élève immigrant. Le contrôle de la qualité de leur formation s'avère donc plus difficile, d'où la nécessité d'approfondir la coopération entre les États membres de l'Union européenne et les pays tiers dans le domaine de la reconnaissance de diplômes.

Enfin, quelques pays européens prennent actuellement de nouvelles initiatives pour soutenir leurs enseignants travaillant avec un public scolaire davantage multiculturel et multilingue. Certains pays, par exemple, financent l'élaboration d'outils pédagogiques axés sur l'approche interculturelle ou mettent à la disposition des écoles qui le sollicitent les services de spécialistes dans ce domaine.

L'évaluation des résultats

L'évaluation des mesures de soutien aux enfants immigrants ainsi que celle de la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans l'éducation **n'est pas une pratique fréquente** en Europe (voir la section 4 des fiches nationales publiées en CD-Rom et sur le site Internet d'Eurydice: www.eurydice.org). Là où elle est appliquée, son étendue se limite souvent à la lutte contre l'échec scolaire. Seule la comparaison des taux de réussite scolaire des élèves d'origine immigrée à celui des nationaux ainsi que les niveaux d'absentéisme scolaire est établie.

Par ailleurs, la mise en place des initiatives de soutien à l'égard des élèves d'origine immigrée dépend souvent des autorités régionales et/ou locales, voire de l'établissement scolaire lui-même. Dans ce contexte décentralisé, il n'est pas toujours facile de collecter des bilans des expériences menées avec rigueur et fiabilité.

Il faut aussi souligner que, pour certains pays, il est trop tôt pour mesurer les effets des dispositifs de soutien trop récents.

*

* *

Les responsables des politiques éducatives des pays européens ont la difficile tâche de traduire la diversité socioculturelle qui caractérise les contextes scolaires actuels en un atout positif pour tous: élèves, enseignants et parents, qu'ils soient autochtones ou immigrants.

Les analyses menées dans le cadre de cette enquête témoignent des efforts entrepris par les pays européens pour favoriser une intégration scolaire réussie des enfants immigrants en adéquation avec leurs besoins. Les modalités d'accueil et de soutien de ces enfants varient, on l'a vu, selon les pays. Des classes de transition, des cours séparés et/ou des dispositifs d'aide individuelle ou collective axés principalement sur la langue d'enseignement sont prévus dans la majorité des pays, et ce indépendamment de la proportion de jeunes étrangers dans la population en âge scolaire.

Ainsi, selon les données démographiques disponibles (chapitre 2), des pays affichant une proportion peu élevée de jeunes étrangers développent autant de dispositifs de soutien à leur égard que les pays européens où les taux sont plus importants. Il importe ici de souligner le cas de certains pays où l'immigration est un phénomène récent et en expansion. L'accueil et l'adaptation des enfants immigrants dans leurs structures scolaires y sont devenus des préoccupations majeures. Ainsi, des pays comme l'Espagne et l'Irlande (pays eux-mêmes d'émigration à une certaine époque de leur histoire) ont mis en place récemment toute une palette d'initiatives visant à favoriser l'intégration de ces élèves.

GLOSSAIRE

Codes par pays

UE	Union européenne (EU, dans les tableaux et les graphiques)	PT	Portugal
BE	Belgique	SI	Slovénie
BE fr	Belgique – Communauté française	SK	Slovaquie
BE de	Belgique – Communauté germanophone	FI	Finlande
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SE	Suède
CZ	République tchèque	UK	Royaume-Uni
DK	Danemark	UK-ENG	Angleterre
DE	Allemagne	UK-WLS	Pays de Galles
EE	Estonie	UK-NIR	Irlande du Nord
EL	Grèce	UK-SCT	Écosse
ES	Espagne		
FR	France		
IE	Irlande	AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
IT	Italie		
CY	Chypre	IS	Islande
LV	Lettonie	LI	Liechtenstein
LT	Lituanie	NO	Norvège
LU	Luxembourg		
HU	Hongrie		
MT	Malte		
NL	Pays-Bas		Pays candidats
AT	Autriche	BG	Bulgarie
PL	Pologne	RO	Roumanie

Abréviations des outils statistiques et autres classifications

EU-25	Les 25 États membres de l'Union européenne après le 1 ^{er} mai 2004
EU-15	Les 15 États membres de l'Union européenne avant le 1 ^{er} mai 2004
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
(:)	Données non disponibles

Données de source PISA

PISA: Enquête internationale menée sous l'égide de l'OCDE dans 32 pays à travers le monde dont 26 pays couverts par le programme SOCRATES. L'objectif est de mesurer le niveau de performance des élèves de 15 ans en littéracie, en culture mathématique et en culture scientifique. Trois étapes de collecte de données ont été programmées: PISA 2000 (utilisée pour préparer le présent document), PISA 2003 et PISA 2006.

Parmi les pays couverts par le programme SOCRATES, la Belgique (Communauté germanophone), le Royaume-Uni (pays de Galles), l'Estonie, Chypre, la Lituanie, Malte, la Slovénie et la Slovaquie n'ont pas participé à la collecte de données PISA 2000.

En plus des mesures de rendement (tests de lecture, mathématiques et science), l'enquête inclut des questionnaires aux élèves et aux chefs d'établissement, destinés à cerner les variables de contexte familial et scolaire susceptibles d'éclairer les résultats. C'est à partir de ces questionnaires que sont construits les indicateurs proposés dans ce document.

L'enquête se fonde sur des échantillons représentatifs de la population d'élèves de 15 ans fréquentant l'enseignement secondaire, et sélectionnés via l'établissement scolaire dans lequel ils sont inscrits. Cet établissement peut offrir un nombre d'années d'études plus ou moins étendu, couvrant les programmes CITE 2 et/ou CITE 3, voire dans certains cas le niveau CITE 1. Ceci explique pourquoi les titres des figures du présent document se réfèrent aux écoles fréquentées par les élèves de 15 ans et non à l'enseignement secondaire en général.

Remarques complémentaires sur PISA

Les indicateurs calculés au départ de la base de données OCDE/PISA doivent être interprétés dans leur contexte. Ainsi, le pourcentage d'élèves de 15 ans qui déclarent parler une autre langue que la langue d'enseignement à la maison ne peut être interprété comme le pourcentage de la population parlant une langue étrangère au domicile.

Lorsque le nombre de réponses à l'enquête en général, ou à une des questions traitées, est insuffisant pour garantir la représentativité des données, ces dernières ne sont pas présentées dans les figures. En ce qui concerne les Pays-Bas, où l'on observe un taux de non-réponses à l'enquête PISA 2000 relativement important, les données ne sont pas présentées dans les figures, mais dans une note complémentaire sous la figure. Il convient de mentionner qu'une étude conduite dans le pays après la publication des résultats de PISA a démontré que la représentativité de l'échantillon était malgré tout maintenue.

Données EUROSTAT – Migration

Eurostat recueille chaque année des données sur les phénomènes migratoires internationaux mais aussi sur les populations via les instituts nationaux des statistiques à l'aide d'un questionnaire conjoint élaboré avec la Commission économique pour l'Europe des Nations unies, la division statistique des Nations unies, l'Organisation internationale du travail et le Conseil de l'Europe.

Dans certains pays, une institution, normalement l'Institut national de statistique, est responsable de toutes les statistiques officielles en matière de migration. Dans d'autres pays, plusieurs institutions peuvent être responsables des différents sujets liés à la migration. Par exemple, l'Institut national de statistique peut demeurer responsable des statistiques générales en matière de migration, le ministère de l'intérieur peut recueillir des statistiques sur les demandeurs d'asile, et le ministère du travail recueillir des statistiques sur les travailleurs migrants.

Les sources de données utilisées comprennent les registres de population, les recensements, les enquêtes générales ou sur les forces de travail, les enquêtes sur les mouvements de voyageurs et les registres administratifs. La collecte de données peut être organisée sur une base nationale ou régionale. Souvent, ceci dépend de l'organisation des activités administratives liées aux migrations et à l'asile.

La durée de séjour dans un pays de destination est un facteur important pour déterminer si une personne est un migrant, par opposition à un visiteur à court terme. Eurostat exige des autorités nationales qu'elles fournissent des données basées sur les définitions contenues dans les recommandations des Nations unies sur les statistiques de migration internationale (révision 1). Suivant ces définitions, une personne est un migrant à long terme lorsqu'elle change de pays de résidence habituel pour une période de 12 mois ou plus – de fait, son pays de destination devient sa nouvelle résidence habituelle. Cependant, de nombreux pays ne sont pas en mesure de fournir des données répondant à ces définitions, et fournissent à la place des données suivant les définitions nationales. Certains pays basent leurs statistiques sur l'intention déclarée de l'individu de s'établir pendant une certaine période, celle-ci pouvant varier de trois à douze mois ou plus. Dans d'autres pays, la migration est définie dans les termes de la durée effective de séjour, ou sur la base d'une action administrative telle que l'enregistrement comme résident. (Source: Eurostat).

Immigration

L'immigration totale se compose de la migration de toutes les personnes – nationaux et non-nationaux. Cette catégorie de statistiques est généralement bien comptabilisée en raison de la mise en œuvre des contrôles aux frontières et de l'immigration, et du fait de l'immatriculation des résidents dans les systèmes administratifs au sein des pays de destination. Cependant, certains pays n'enregistrent pas les migrations de leurs ressortissants. Les nationaux constituant souvent un groupe important au sein des flux d'immigration, il n'est pas possible à ces pays de fournir un chiffre de l'immigration totale. (Source: Eurostat)

Droit d'asile

Les données concernant les demandes d'asile enregistrent toutes les personnes qui font une demande d'asile ou une demande de protection similaire en vertu de l'article 1^{er} de la Convention relative au statut de réfugiés du 28 juillet 1951, amendée par le protocole de New York du 31 janvier 1967, et ce sur base individuelle, que ce soit à leur arrivée dans un aéroport, à une frontière terrestre ou depuis l'intérieur du pays et qu'ils soient entrés légalement (par exemple, comme touriste) ou illégalement.

En raison des différentes méthodes de collecte de l'information, les données issues des différents pays peuvent ne pas être entièrement comparables. En particulier, les pays diffèrent dans la manière dont sont traitées les demandes d'asile renouvelées ainsi que les personnes dépendantes des demandeurs d'asile. Les chiffres des tableaux relatifs aux demandes d'asile doivent donc être interprétés avec toute la précaution qui s'impose. (*Source*: Eurostat)

ANNEXE 1 (relative au chapitre 1)

Figure 1.1. Documents de référence sur les politiques et la législation de l'Union européenne à propos de l'éducation des enfants immigrants.	78
Figure 1.2. Textes du conseil de l'Europe qui traitent de la scolarisation des enfants immigrants.	79

ANNEXE 2 (relative au chapitre 4)

Figure 2.1. Types de soutien à l'attention des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	81
Figure 2.2. Références des principales législations en vigueur concernant les mesures de soutien à l'égard des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	86
Figure 2.3. Formation du personnel en charge de la mise en pratique des mesures de soutien aux élèves immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	88

ANNEXE 1 (CHAPITRE 1)

Figure 1.1. Documents de référence sur les politiques et la législation de l'Union européenne à propos de l'éducation des enfants immigrants.

A. Enfants de travailleurs migrants ressortissants d'États membres

Document législatif:

Directive 77/486/CE du Conseil

Obligation aux États membres de promouvoir, en coopération avec les États d'origine et en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine. Elle appelle les États membres à promouvoir un enseignement adapté aux besoins spécifiques de ces enfants dans un délai de quatre ans, ainsi que toute mesure nécessaire pour la formation initiale et continue des enseignants assurant cet enseignement.

B. Enfants de ressortissants de pays tiers qui arrivent sur le territoire de l'UE ainsi que les minorités ethniques déjà installées

Document législatif:

Directive 2000/43/CE du Conseil

Cadre juridique pour lutter contre la discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique dans différents domaines dont l'éducation. Mais le principe de la non-discrimination ne s'étend pas aux différences de traitement fondées sur la nationalité et ne prévaut pas sur les dispositions qui régissent l'entrée et le séjour des ressortissants de pays tiers et le traitement lié à leur statut juridique.

C. Enfants mineurs de demandeurs d'asile et demandeurs d'asile mineurs

Document législatif:

Directive 2003/9/CE du Conseil

Accès au système éducatif dans des conditions analogues à celles des ressortissants de l'État membre. L'enseignement peut être dispensé dans les centres d'hébergement.

D. Enfants de parents immigrés résidents légaux et titulaires d'un permis de séjour de longue durée

Document législatif:

Directive 2003/109/CE du Conseil

Obligation pour les États membres d'assurer pour les mineurs l'accès au système éducatif selon les mêmes conditions que pour les nationaux, incluant l'octroi de bourses d'études selon la législation nationale. Mais les États membres peuvent restreindre l'accès au système éducatif en requérant des preuves de capacités linguistiques appropriées.

D. Enfants de parents immigrés résidents légaux et titulaires d'un permis de séjour de longue durée (suite)

Documents politiques:

Conclusions du Conseil européen de Tampere, 15 et 16 octobre 1999

Octroi des mêmes droits que les citoyens de l'État de résidence, dont le droit d'étudier. Application du principe de non-discrimination par rapport aux citoyens de l'État de résidence.

Conclusions du Conseil européen de Séville, 21 et 22 juin 2002

Réaffirmation de la volonté de mener une politique d'intégration des immigrants légalement établis.

Conclusions du Conseil européen de Thessalonique, 19 et 22 juin 2003

Réaffirmation de l'importance de mettre en œuvre une politique globale d'intégration des immigrants légaux, qui vise à leur accorder des droits et obligations similaires à ceux des citoyens de l'Union, et qui touche à différents domaines dont l'enseignement.

Conclusions du Conseil européen de Bruxelles, 16 et 17 octobre 2003

Réaffirmation de l'attachement à une approche équilibrée entre la nécessité d'arrêter l'immigration illégale et de lutter contre la traite des êtres humains, l'accueil et l'intégration des immigrants légaux.

**Figure 1.2. Textes du conseil de l'Europe
qui traitent de la scolarisation des enfants immigrés.**

Enfants de travailleurs migrants issus d'États membres

1977

Convention du 24.11.1977

Mêmes droits à l'éducation que les enfants de travailleurs nationaux, y compris l'octroi de bourses. Faciliter l'enseignement de la langue nationale. Promotion de l'apprentissage de la langue maternelle.

Enfants de migrants (d'États membres) et d'autres pays et descendants de migrants (deuxième et troisième générations)

1983

Résolution adoptée lors de la Conférence permanente des ministres de l'éducation, 10-12 mai 1983

Tenir compte des besoins éducatifs et culturels et prévoir les ressources adéquates; concevoir une éducation interculturelle; maintien avec la culture d'origine; formation des enseignants à l'enseignement des langues et de la culture d'origine (LCO).

Enfants de migrants (d'États membres) et d'autres pays

1984

Recommandation du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres (1984) sur la composante interculturelle dans la formation des enseignants

Inclure la dimension interculturelle et celle de la compréhension entre communautés diverses dans la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants.

Enfants de migrants (d'États membres) et d'autres pays et descendants de migrants (deuxième et troisième générations)

1984

Recommandation du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres (1984) sur les migrants de la deuxième génération

Adapter l'enseignement à leurs besoins, promouvoir l'éducation interculturelle, promouvoir l'enseignement des langues et de la culture d'origine (LCO), formation interculturelle des enseignants.

1989

Recommandation du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres (1989) relative à l'éducation des enfants de migrants

Recommande au Comité des ministres du Conseil de l'Europe de promouvoir l'éducation interculturelle et la formation des enseignants à ce sujet.

Immigrés de longue durée

2000

Recommandation du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres sur la sécurité de résidence des immigrants de longue durée (13.9.2000)

Ne devraient pas jouir d'un traitement moins favorable que les ressortissants de l'État membre en ce qui concerne l'éducation.

Source: Eurydice.

ANNEXE 2 (CHAPITRE 4)

Figure 2.1. Types de soutien à l'attention des enfants immigrants.
Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

	Dispositifs de soutien linguistique	Dispositifs de soutien pédagogique	Réduction taille de la classe/ normes spéciales de composition de la classe
	Enseignement intensif de la langue d'instruction et/ou enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'enseignement)	Cours d'appui/remédiation et/ou adaptation de l'évaluation	
BE fr	Apprentissage accéléré de la langue d'enseignement (au niveau secondaire, la périodicité pour l'apprentissage intensif du français ne peut être inférieur à 15 périodes hebdomadaires (1 période = 50 minutes; la périodicité pour l'enseignement préprimaire et primaire n'est pas déterminée, on parle d'un «horaire adapté».	Dans le cadre de la politique de discrimination positive qui s'adressent à tous les élèves (préprimaire, primaire et secondaire): des moyens particuliers tant en fonctionnement qu'en encadrement sont attribués aux écoles en vue de donner aux élèves des milieux défavorisés des chances égales de réussite tant sur le plan scolaire qu'au niveau de l'émancipation sociale, et ce notamment pour l'élève immigrant.	
BE de	Dans le modèle intégré: un deuxième enseignant accompagne l'élève ou les élèves pendant quelques heures ou – et c'est le cas le plus fréquent – les retire de la classe pour leur donner surtout des cours d'allemand (langue d'instruction). Dans le modèle séparé: cours intensif de la langue d'instruction et – après quelques semaines ou quelques mois (maximum 1 an), selon les progrès réalisés – intégration dans une classe ordinaire pendant un nombre d'heures de plus en plus important.	Dans le modèle intégré: éventuellement des cours de rattrapage dans d'autres branches (en moyenne 6-7 heures de cours par semaine).	
BE nl	Enseignement primaire: maximum 12 périodes hebdomadaires (d'apprentissage) pendant une année scolaire (si nécessaire, le reste du temps scolaire est intégré aux activités scolaires normales). Enseignement secondaire: minimum 28 périodes hebdomadaires (d'apprentissage) pendant une année scolaire; un maximum de 4 périodes est intégré dans les activités scolaires normales.	Dans le cadre de la politique d'égalité des chances.	
CZ	Pas d'obligation pour l'école d'organiser des cours de langue tchèque pour les enfants non demandeurs d'asile dans les classes ordinaires, mais cela se fait dans la pratique. L'école est obligée d'organiser des cours de soutien à l'apprentissage de la langue tchèque soit au sein de l'école dans les classes compensatoires, soit dans des centres pour demandeurs d'asile.	➤ Dans les classes préparatoires (dans le préprimaire et dans l'enseignement obligatoire) pour aider au développement de l'enfant et l'aider à rejoindre les autres enfants. ➤ Si l'enfant immigrant intégré dans une classe ordinaire n'a pas une maîtrise suffisante de la langue tchèque pour continuer ses études, il n'est pas évalué dans la matière «langue» pendant sa première année de scolarisation.	Les classes ordinaires avec 3 enfants demandeurs d'asile ou plus ne peuvent pas excéder 25 élèves. Classes préparatoires: minimum 10 et maximum 15 élèves provenant d'un milieu social défavorisé (y compris les demandeurs d'asile). Les classes compensatoires sont créées à partir de 12 élèves demandeurs d'asile.

	Dispositifs de soutien linguistique	Dispositifs de soutien pédagogique		Réduction taille de la classe/ normes spéciales de composition de la classe
	Enseignement intensif de la langue d'instruction et/ou enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'enseignement)	Cours d'appui/remédiation et/ou adaptation de l'évaluation		
DK	En général, il existe un certain nombre de sessions hebdomadaires. Toutefois, ceci est fixé au niveau municipal.			
DE	Classes préparatoires: 10 à 12 périodes de 45 minutes par semaine. Classes ordinaires: 6 à 8 périodes de 45 minutes par semaine.	L'examen du cours obligatoire de langue étrangère peut être remplacé par un examen du cours de langue maternelle.		Pas plus de 1/5 d'élèves étrangers; le cas échéant, constitution d'une classe séparée.
EE	➤ La méthodologie d'immersion est employée dans l'enseignement obligatoire. Les classes d'immersion utilisent l'approche intégrée pour l'apprentissage par sujets; ces classes suivent un minimum de quatre leçons hebdomadaires d'estonien. ➤ Enseignement bilingue pour les immigrants de longue date (dans certaines langues).			
EL	Dans les classes d'accueil, l'apprentissage intensif du grec est de 14 heures hebdomadaires.	Des classes de soutien supplémentaires sont mises à la disposition des étudiants qui, soit n'ont pas du tout assisté aux classes d'accueil, soit, même après avoir suivi ces cours, présentent toujours des lacunes en langue. Ces classes peuvent aller jusqu'à un maximum de 10 heures hebdomadaires. L'Association des enseignants est responsable de la sélection des sujets à enseigner, alors que les décisions concernant le nombre d'heures allouées par matières, l'emploi du temps et le matériel nécessaire sont prises par le conseiller scolaire en coopération avec l'Association des enseignants de l'école.		
ES	Différents programmes de soutien à l'apprentissage de la langue sont menés dans certains établissements scolaires en Espagne. Les Communautés autonomes en fixent l'organisation et la durée.	Soutien supplémentaire pour renforcer l'enseignement de matières de base telles que la langue et les mathématiques.		
FR	D'abord le français oral, puis la lecture et l'écriture (classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement).			Minimum 15 élèves pour constituer une classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement.
IE	Deux heures hebdomadaires sont recommandées, bien que les écoles puissent y consacrer plus ou moins de temps en fonction des besoins individuels des élèves.			
IT	Des cours intensifs d'apprentissage de la langue sont organisés au niveau de l'école ou au niveau des bureaux scolaires régionaux en fonction de l'autonomie de l'école. En conséquence, chaque cas est différent même si tous les élèves suivent ces cours pendant l'année scolaire.			Regroupement par langue (un maximum de 5 élèves étrangers dans une même classe)

	Dispositifs de soutien linguistique		Dispositifs de soutien pédagogique Cours d'appui/remédiation et/ou adaptation de l'évaluation	Réduction taille de la classe/ normes spéciales de composition de la classe
	Enseignement intensif de la langue d'instruction et/ou enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'enseignement)			
CY	➤ Établissement de 3 niveaux de connaissance du grec. Une formule a été mise au point pour calculer le nombre de périodes (40 minutes) hebdomadaires de soutien à l'apprentissage. Jusqu'à 5 élèves de langue maternelle autre que le grec: 3 périodes; entre 6 et 10 élèves de langue maternelle autre que le grec: 6 périodes; entre 11 et 15 élèves de langue maternelle autre que le grec: 9 périodes; entre 16 et 20 élèves de langue maternelle autre que le grec: 12 périodes. ➤ Recours à un enseignant bilingue.		Évaluation des élèves seulement en langue, histoire et mathématiques	
LV	Une approche bilingue est utilisée par les écoles qui mettent en place des programmes éducatifs pour les minorités.			
LT	Deux périodes hebdomadaires de leçons qui s'ajoutent au programme d'études ordinaire.			Les groupes séparés ne doivent pas avoir plus de 15 élèves immigrants.
LU	Allemand et français (enfants de moins de 10 ans); allemand en classe d'accueil (secondaire technique inférieur); français en classe d'insertion (secondaire technique inférieur).			
HU	Pas de mesures de soutien spécifique vis-à-vis des enfants immigrants.			
MT	Pas de mesures de soutien spécifique vis-à-vis des enfants immigrants.			
NL	Classes d'accueil: en fonction de l'élève, s'il possède une maîtrise suffisante du néerlandais, il recevra un enseignement dans les classes ordinaires. Classes internationales de transition: en fonction de l'élève, s'il possède une maîtrise suffisante du néerlandais, il recevra un enseignement dans les classes ordinaires. Classes spéciales de langue: les élèves suivent une année entière de cours intensifs de néerlandais.			Allocations supplémentaires octroyées aux écoles ayant des élèves en situation irrégulière concernant leur résidence (utilisées, par exemple, pour réduire la taille de la classe).
AT	Un maximum de 5 ou 6 périodes hebdomadaires pour les élèves immigrants «matricula»; un maximum de 12 périodes hebdomadaires pour les élèves immigrants «extra-matricula», en pratique souvent pas plus de 2 périodes hebdomadaires.		Les élèves «extra-matricula» ne sont pas liés par les exigences habituelles des examens.	

	Dispositifs de soutien linguistique		Dispositifs de soutien pédagogique Cours d'appui/remédiation et/ou adaptation de l'évaluation	Réduction taille de la classe/ normes spéciales de composition de la classe
	Enseignement intensif de la langue d'instruction et/ou enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'enseignement)			
PL	Au moins deux périodes par semaine.			Minimum 15 élèves pour constituer un cours de préparation. Moins de 15 élèves pour organiser une classe additionnelle de polonais.
PT	Le programme est établi par chaque école individuellement (selon son projet et ses ressources).		Liberté de l'établissement scolaire dans la programmation de ce type de soutien.	
SI	184 périodes par an (répartis en 4 heures journalières, 2 fois par semaine).		➤ Compensation des lacunes linguistiques et académiques. ➤ Plan spécial d'évaluation.	
SK	Un enseignement intensif est organisé grâce à des cours d'une durée de 184 heures annuelles (quatre heures trois fois par semaine).			Maximum 10 élèves (minimum 4) pour les cours de langue slovaque.
FI	➤ Le syllabus pour le finnois (ou le suédois) comme langue seconde tel que défini par le programme d'études national est basé sur un nombre égal de leçons hebdomadaires à l'année comme le syllabus pour la langue maternelle. Toutefois, c'est le programme d'études local qui définit en dernier lieu l'étendue de l'enseignement. ➤ La loi sur l'enseignement obligatoire permet également de mener un enseignement, en tout ou en partie, dans la langue maternelle de l'immigrant. Certaines municipalités offrent un enseignement soit bilingue, soit dans la langue propre de l'immigrant en arabe, en somali, en russe, en vietnamien et en estonien.		➤ Un soutien au programme d'études dans différentes matières peut également être fourni aux élèves immigrants dans leur langue maternelle. ➤ Le milieu d'où provient l'élève et la maîtrise grandissante du finnois/du suédois sont également pris en compte pour l'évaluation dans d'autres matières. Afin de réduire l'effet d'éventuelles lacunes dans la langue d'instruction, des méthodes d'évaluation modulables et flexibles sont employées.	
SE	➤ L'enseignement est organisé dans des groupes spéciaux ou intégrés dans la journée scolaire. ➤ Étude guidée (en suédois ou dans la langue d'origine de l'élève).		Étude guidée (en suédois ou dans la langue d'origine de l'élève): une aide supplémentaire est fournie par un enseignant de soutien qui rassemble souvent un petit groupe d'élèves qui en ont besoin pour des leçons particulières, mais cet enseignant peut également assister les élèves individuellement pendant leurs cours ordinaires.	
UK	Des centres individuels d'enseignement scolaire/préscolaire et les autorités locales sont libres de décider de la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves concernés.		➤ Le soutien offert peut porter sur l'apprentissage de l'anglais ou un soutien à d'autres matières du programme d'études ou pour les deux. L'accent est aujourd'hui placé sur l'apprentissage de l'anglais «en parallèle au programme d'études». ➤ Les tests nationaux et les qualifications comprennent des aménagements spéciaux pour les enfants qui, par exemple, parlent peu couramment l'anglais.	

	Dispositifs de soutien linguistique	Dispositifs de soutien pédagogique Cours d'appui/remédiation et/ou adaptation de l'évaluation	Réduction taille de la classe/ normes spéciales de composition de la classe
	Enseignement intensif de la langue d'instruction et/ou enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'enseignement)		
UK-SCT	➤ Aucune directive centrale. Le soutien linguistique est généralement fourni par des enseignants de soutien linguistique spécialistes et itinérants. ➤ Des classes utilisant la langue étrangère comme media (exemple de dispositifs que les autorités locales peuvent organiser).	Le soutien à l'apprentissage est fourni au sein des classes ordinaires lorsque cela est possible comme faisant partie de l'intégration d'une politique de soutien supplémentaire aux besoins. Il est normalement pris en charge par un personnel spécialisé issu de l'école (sauf pour les petites écoles où des enseignants itinérants peuvent prendre le relais).	
IS	Deux heures par semaine d'enseignement de l'islandais		
LI	(:)		
NO	➤ Les élèves dont la langue d'origine n'est ni le norvégien ni le sami ont le droit de recevoir un enseignement en norvégien comme langue seconde. La fréquence de ce type d'enseignement varie, mais, en général, il est journalier. Niveau préprimaire: il n'existe aucun enseignement obligatoire de langue pour les enfants immigrants. La nouvelle mesure spécialisée destinée à améliorer les connaissances linguistiques des enfants avant l'âge de scolarisation, issus d'un milieu linguistique minoritaire, sera utilisée différemment dans les municipalités en fonction des différences locales. ➤ Enseignement intégré du contenu et de la langue pour certaines matières en utilisant le norvégien ainsi que la langue d'origine de l'élève. Niveau préprimaire: des assistants bilingues constituent une aide conséquente pour les élèves immigrants dans les centres éducatifs et les garderies, à la fois pour les aider à comprendre le norvégien et pour qu'ils améliorent leur langue d'origine.		
BG	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.		
RO	Quatre périodes hebdomadaires.	Un soutien au programme d'études est fourni en plus du programme normal de l'école, s'il est évident que l'enfant a des lacunes pour être à niveau pour suivre les activités scolaires ou s'il a une faible connaissance du roumain. Le directeur de l'école, avec le consentement des parents, peut décider soit du transfert de l'élève dans une classe inférieure ou d'une nouvelle formation en roumain.	

Source: Eurydice.

Figure 2.2. Références des principales législations en vigueur concernant les mesures de soutien à l'égard des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

BE fr	Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (14-06-2001).
BE de	Décret du 17-12-2001 visant la scolarisation des élèves primo-arrivants. (<i>Moniteur belge/Belgisch Staatsblad</i> du 4 avril 2002).
BE nl	➤ <i>Besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs, art. 21, 22 en 23</i> (Décision relative à la formation du personnel dans l'enseignement préprimaire et primaire). ➤ <i>Besluit van de Vlaamse regering van 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs</i> (Décision relative à l'organisation de l'enseignement d'accueil pour les primos-arrivants de langue étrangère dans l'enseignement secondaire à temps plein). ➤ <i>Decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I</i> (Décret du 28 juin 2002 sur l'égalité des chances dans l'enseignement).
CZ	Directive méthodologique du ministère de l'éducation, des sports et de la jeunesse sur l'établissement de classes préparatoires pour les enfants socialement défavorisés et le poste d'assistant éducateur-enseignant, n° 25 484/2000-22.
DK	Loi sur la <i>Folkeskole</i> de 2003, §5, sections 6 et 7.
DE	2003 est la date de l'adoption des programmes de promotion linguistique dans le préscolaire.
EE	Aucune législation particulière sur des mesures de soutien spécifiques pour les enfants immigrants.
EL	Décision conjointe du ministère de l'éducation et du ministère de l'économie Φ10/20/Γ1/708, ΦΕΚ 1789, τ. Β, 28.9.1999.
ES	Loi organique sur la qualité de l'éducation (LOCE) de 2002, art. 42.
FR	Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 10 du 25 avril 2002, concernant la scolarisation des nouveaux arrivants non francophones.
IE	L'<i>Integrate Ireland Language and Training</i> (IILT) a été établi en 1998 via l'unité de soutien linguistique aux régions (<i>Refugee Language Support Unit</i>) sous l'égide du <i>Centre for Language and Communication Studies</i> de l'université de Dublin, Trinity College. Décision du ministère de l'éducation et de la science du 24 janvier 2000 concernant les dispositions pour les élèves non anglophones des écoles primaires.
IT	Le décret présidentiel n° 394 du 31 août 1999 (Article 45, inscription scolaire) établit la procédure d'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif italien et en énonce les principes et directives de base.
CY	Décision 56.335 du 28 août 2002, un soutien à l'apprentissage doit être fourni par chaque école ayant des élèves qui parlent une autre langue maternelle que le grec. Décision 58.424 du 27 août 2003, l'enseignement du grec doit être dispensé gratuitement à tous les élèves qui parlent une autre langue maternelle que le grec, cet enseignement se fera pendant les heures de cours ou l'après-midi.
LV	La loi sur l'éducation (1998) et la <i>Law on General Education</i> (1999) contiennent des dispositions sur l'enseignement destiné aux minorités ethniques.
LT	La loi révisée sur l'éducation de la République de Lituanie, adoptée en juin 2003, dédie une attention particulière à l'éducation des élèves immigrants.
LU	En 1997, le ministère de l'éducation nationale a mis en place un Service de la scolarisation des enfants étrangers, qui coordonne des mesures scolaires visant l'intégration des enfants de langue étrangère. Les lignes directrices pour cette politique ont été consignées dans le document «Pour une école d'intégration: constats-questions-perspectives» (Ministère de l'éducation nationale, 1998). Ce document a servi de base à un débat d'orientation à la Chambre des Députés, en novembre 2000, lors duquel une motion à 24 points a été adoptée (Motion adoptée par la Chambre des Députés lors du Débat sur une école de l'intégration, 29.11.2000). Les objectifs et mesures définis dans cette motion sont progressivement réalisés par le ministère de l'éducation.
HU	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.
MT	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.
NL	Le <i>Local Compensatory Education Act</i> (<i>Wet GOA</i>, 1998), le gouvernement a décentralisé la politique d'éducation vers les autorités locales en ce qui concerne les élèves défavorisés. Les gouvernements municipaux ayant une certaine proportion d'élèves de milieux défavorisés se voient allouer un budget spécial afin d'améliorer leurs dispositions pour ces groupes cibles. Selon le Décret sur l'éducation des étrangers (<i>Decree on Education to Aliens</i>) (17 juillet 2003), les municipalités peuvent réclamer, si certaines conditions sont remplies, des subsides du gouvernement pour prendre des dispositions éducatives à l'égard des enfants de demandeurs d'asile.
AT	Les programmes d'études pour l'allemand comme langue seconde (ALS) pour les élèves du primaire sont en vigueur depuis l'année scolaire 1992/1993 (BGBl. 528/1992). Le programme de l'ALS pour les écoles du secondaire général a été révisé en 2000 (BGBl. II Nr. 134/2000). Il est identique au programme de la première phase des écoles du secondaire académique (BGBl. II Nr. 133/2000).

PL	La loi du 21 décembre 2000 amende la loi sur le système éducatif. Régulation du ministère de l'éducation nationale et des sports du 4 octobre 2001 sur l'admission de personnes ne possédant pas la nationalité polonaise dans les institutions préscolaires publiques, les écoles, les institutions et unités de formation des enseignants.
PT	L'ordonnance du Conseil 219/97 du 20 août 1997, qui définit le modèle des équivalences, facilite l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire en les faisant jouir d'une inscription conditionnelle de sorte que ces élèves puissent sans délai assister aux cours. Les écoles doivent définir, offrir et gérer les mesures spéciales pour la diversification du programme d'études (Ordonnance du Conseil 6/ME/2001 du 18 janvier 2001).
SI	La loi sur l'école élémentaire (1996) établit que l'enseignement du slovène doit être offert aux élèves immigrants. En accord avec l'ordonnance sur les normes, les standards et les éléments pour l'allocation de postes, qui constitue la base de l'organisation et du financement du programme de l'école élémentaire de 9 ^e année des ressources budgétaires de l'État (<i>Official Gazette</i> , n° 27/1999), les écoles pour les élèves immigrants sont tenues de remplir la demande du ministère de l'éducation qui, dans chaque cas particulier, approuve un certain nombre d'heures de soutien en groupe ou individuellement pour les élèves.
SK	Le concept d'intégration et d'éducation des immigrants est établi par la résolution du gouvernement de la République slovaque n° 105/1996 – Solution complexe au problème de l'intégration des étrangers dans la société. Loi n° 408/2002 du code législatif par laquelle la loi 313/2001 du code législatif sur le service public est modifiée et amendée. Il existe une section sur l'éducation des enfants étrangers.
FI	En accord avec la <i>Basic Education Act</i> (628/1998), les municipalités et autres organismes autorisés à organiser l'enseignement peuvent mettre en place un enseignement préparatoire pour l'éducation de base. Les dispositions pour l'enseignement et l'apprentissage du finnois (ou du suédois) comme langue seconde sont comprises dans la même loi.
SE	Ces mesures de soutien sont comprises dans chaque texte législatif sur toutes les formes d'écoles pour tous les niveaux scolaires.
UK	En Angleterre, au pays de Galles et en Écosse, la loi portant modification de la loi de 2000 sur les relations raciales met en place un devoir général aux mains des organismes publics, y compris les autorités éducatives en ce qui concerne les écoles qu'elles dirigent, d'éliminer la discrimination raciale, et de promouvoir l'égalité et de bonnes relations raciales. Des devoirs spécifiques ont été élaborés à ces fins, et comprennent la nécessité pour toutes les écoles de disposer d'une politique d'égalité raciale, et pour les écoles d'évaluer et de réguler l'effet de leur politique sur leur personnel, les élèves et les parents des différents groupes raciaux, y compris l'effet sur les niveaux d'acquisition. Une législation séparée s'applique en Irlande du Nord – le <i>Race Relations (NI) Order</i> et la Section 75 du <i>Northern Ireland Act</i> de 1998. En Angleterre et au pays de Galles, l' <i>Ethnic Minority Achievement Grant</i> (EMAG) a remplacé l'élément éducatif du <i>Home Office</i> , section 11, en 1999. En Angleterre, le <i>Vulnerable Children's Grant</i> , qui fait l'amalgame et reconstruit des dispositions existantes, a été introduit en avril 2003 et octroie aux autorités locales et aux écoles une plus grande flexibilité afin de répondre immédiatement aux besoins éducatifs des enfants de demandeurs d'asile. L'exécutif écossais a lancé le <i>Welcoming Newcomers</i> en janvier 2002. Il s'agit d'un moyen de soutenir les écoles dans l'échange de bonnes pratiques pour l'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés, et il traite également de questions particulières telles que la maltraitance et le harcèlement racial.
IS	Sous la réglementation ministérielle n° 391/1991, tous les immigrants ont droit à deux heures d'enseignement spécial d'islandais par semaine. Dans les écoles du primaire et du secondaire inférieur, ce service est élargi à tous les élèves immigrants âgés entre 6 et 16 ans. Depuis 1999, le <i>National Curriculum Guidelines</i> inclut des dispositions pour l'enseignement spécial de l'islandais pour les élèves dont la langue d'origine n'est pas l'islandais.
LI	(:)
NO	Loi norvégienne sur l'éducation, §2-8, <i>friskoleloven</i> §3-5. Modifiée en juin 2004.
BG	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.
RO	Ordonnance du ministère de l'éducation et de la recherche 4638/2001 sur l'approbation des normes méthodologiques liées à la scolarisation des élèves immigrants et la disposition pour le personnel enseignant qualifié.

Source: Eurydice.

Figure 2.3. Formation du personnel en charge de la mise en pratique des mesures de soutien aux élèves immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.

	Personne en charge du soutien (autre que l'enseignant de la classe)	Formation initiale spécifique	Formation continue spécifique
Bfr	Enseignant de soutien (dans la classe ordinaire et dans la classe passerelle).	NON	Pour tous les enseignants travaillant ou désirant travailler dans les classes-passerelles.
Bde	Enseignant de soutien (dans la classe ordinaire et dans la classe passerelle).	NON	Pour tous les enseignants travaillant avec les élèves immigrants nouvellement arrivés dans les classes passerelles ou dans les classes ordinaires.
Bnl	Enseignant de soutien (dans la classe ordinaire et dans la classe d'accueil).	NON	Financement supplémentaire pour développer des projets de formation continue dans le cadre de la politique d'égalité des chances.
CZ	L'éducateur/enseignant assistant aide l'enseignant régulier dans la classe avec un plus grand nombre d'élèves socialement défavorisés. Il doit être âgé de plus de 18 ans et avoir au moins réussi l'enseignement de base. La formation comprend 40 leçons d'observation et 80 leçons de cours accrédités en enseignement de méthodologie de base).		NON
DK	Enseignant de soutien.	NON	NON
DE	Enseignant qualifié (pour les groupes de promotion linguistique au <i>kindergarten</i>) Enseignant de langue (pour les classes/cours spéciaux).	Qualification d'enseignement en allemand et/ou en «allemand comme langue étrangère».	NON
EE	Enseignant spécialement formé (dans la classe ordinaire et dans les classes d'accueil).	Formation spécialisée des enseignants en Estonien langue seconde (fait partie tant de la formation initiale que de la formation continue).	
EL	Enseignant de la classe avec des qualifications supplémentaires ou enseignant spécialiste engagé par l'État (dans la classe ordinaire, dans les cours préparatoires extrascolaires et dans les groupes spéciaux d'apprentissage).	La connaissance de la langue et de la culture d'origine de l'élève immigré est indispensable.	Pour tous les enseignants.
ES	Enseignant de soutien. Enseignant de soutien au programme d'études. (Ces deux types d'enseignants travaillent indistinctement dans les classes externes permanentes et dans les classes passerelles.)	NON, mais dans les groupes des classes compensatoires (composées principalement d'immigrants), les enseignants reçoivent une formation initiale centrée sur ces problèmes particuliers.	Pour tous les enseignants.
FR	Enseignant ayant suivi des formations de français langue seconde ou français langue étrangère (dans les classes d'initiation et dans les classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement).	NON, mais de nombreux enseignants ayant la formation initiale de Français Langue Étrangère (FLE) sont souvent recrutés prioritairement.	Formation de Français Langue Étrangère (FLE)
IE	Enseignant de soutien linguistique (dans la classe ordinaire et dans le système de retrait).	<i>Integrate Ireland language and Training</i> (IILT) établi en 1998 principalement dans le cadre de la formation continue. Toutefois, il s'intègre à des cours de formation initiale, sous l'impulsion de l'institution.	
IT	Enseignant de la classe seulement.	NON	

	Personne en charge du soutien (autre que l'enseignant de la classe)	Formation initiale spécifique	Formation continue spécifique
CY	Enseignant bilingue (dans certaines écoles). Enseignant de la classe avec réduction de son temps de travail. Élèves nationaux bilingues.	NON	Pour tous les enseignants.
LV	L'enseignant de la classe seulement.	NON	Formation spéciale des enseignants en letton comme langue seconde.
LT	Enseignant de soutien (simultanément avec l'enseignant de la classe où des élèves immigrants ne comprennent pas la langue d'instruction).	Cours spéciaux pendant la formation initiale et continue à partir de 2003.	
LU	Enseignant de la classe seulement.	NON, mais dans le cadre de la formation initiale et du développement professionnel continu des enseignants, des cours de gestion des classes hétérogènes, des cours sur l'accueil des primo-arrivants, des cours de communication avec les parents, de pédagogie de la différenciation etc. sont optionnels.	
HU	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.		
MT	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.		
NL	Enseignant de soutien.	Cours spéciaux pendant la formation initiale et continue.	
AT	Enseignant de soutien. Enseignant d'origine immigrée.	Optionnelle.	Optionnelle.
PL	L'enseignant qui a suivi une formation continue spéciale. Il est délégué par le directeur de l'école. Dans la plupart des cas, c'est un enseignant de langue polonaise.	NON	Formation spécifique en polonais langue étrangère.
PT	Enseignant de la classe seulement.	NON	Master et actions en enseignement du portugais langue seconde et langue étrangère pour les enseignants de langue.
SI	Enseignant spécialement formé dans les classes additionnelles et les classes ordinaires (s'il y a plus de 3 élèves immigrants dans la classe ordinaire).	Connaissance de la (des) langue(s) d'origine.	Organisation (avant l'accueil des élèves immigrants) de séminaires sur les différents aspects de la culture des élèves.
SK	Enseignant spécialement formé (dans les centres pour demandeurs d'asile et dans le «zero grade» des écoles primaires).	Formation initiale en pédagogie, psychologie, didactique ou travail social.	Formation spécifique en langue.
FI	Réseau d'enseignants de soutien pour des questions pédagogiques dans l'éducation des enfants immigrants.	Modules d'étude spécifiques et cours pendant la formation et l'apprentissage initial et continu.	
SE	Enseignant de soutien.	Ils ont étudié le suédois comme langue seconde ou la langue d'origine des élèves.	NON, mais un apprentissage supplémentaire pour les enseignants en suédois comme langue seconde ou en didactique pour les élèves bilingues est en vigueur dans plusieurs universités en Suède.
UK-ENG/ WLS/ NIR	Enseignant de soutien. Assistant de classe (bilingue). <i>Mentor.</i>	NON	Les dispositions varient.
UK-SCT	Personnel de soutien bilingue	NON	

	Personne en charge du soutien (autre que l'enseignant de la classe)	Formation initiale spécifique	Formation continue spécifique
IS	Un enseignant itinérant à Reykjavik.	NON	
LI	(:)		
NO	L'enseignant régulier est en charge du soutien. Niveau préprimaire: des assistants bilingues, un personnel pédagogique, autres personnes. Chaque municipalité décide librement.	Tous les enseignants de base doivent faire preuve de leur capacité à travailler avec des enfants immigrants. De plus, les enseignants peuvent suivre les programmes éducatifs plus ou moins longs afin de se spécialiser. Pour les enseignants de langue maternelle, il existe des exigences et des chemins éducatifs particuliers. Niveau préprimaire: il n'existe aucune formation obligatoire pour être assistant bilingue. La municipalité peut organiser des cours de formation, ainsi que les universités et les autres établissements de formation de l'État.	NON, sauf pour l'éducation des enseignants de langue maternelle.
BG	Pas de mesures de soutien spécifiques vis-à-vis des enfants immigrants.		
RO	Enseignant de langue.	Formation spécifique pendant la formation initiale et continue.	

Source: Eurydice.

TABLE DES FIGURES

Chapitre 2: Situation démographique

Figure 2.1.	Flux annuels d'immigration en pourcentage de la population totale entre 1985 et 2001.	19
Figure 2.2A.	Proportion de la population étrangère ayant une nationalité de l'EU-15 et proportion de la population étrangère n'ayant pas une nationalité de l'EU-15 dans la population totale au 1 ^{er} janvier 2002.	21
Figure 2.2B.	Proportion de la population étrangère n'ayant pas une nationalité de l'EU-15 dans la population totale, par continent d'origine, au 1 ^{er} janvier 2002.	22
Figure 2.3.	Nombre de demandes d'asile par pays, de 1997 à 2002.	23
Figure 2.4.	Nombre de demandes d'asile pour mille habitants (ratio d'asile), 2002.	24
Figure 2.5.	Proportion des moins de 15 ans de nationalité étrangère dans la population totale des moins de 15 ans au 1 ^{er} janvier 2001.	25
Figure 2.6.	Proportion d'élèves de 15 ans immigrants (dont les parents sont nés à l'étranger) et proportion d'élèves de 15 ans natifs (dont au moins un des deux parents est né dans le pays) dans la population totale des élèves de 15 ans, 2000.	26
Figure 2.7.	Proportion d'élèves immigrants et d'élèves natifs de 15 ans selon la localisation de l'école fréquentée, 2000.	28
Figure 2.8.	Proportion d'élèves de 15 ans fréquentant une école dont l'effectif scolaire comprend respectivement plus de 10 % et plus de 40 % d'élèves immigrants du même âge, 2000.	29
Figure 2.9.	Proportion d'élèves de 15 ans immigrants (dont les parents sont nés à l'étranger) et proportion d'élèves du même âge parlant, à la maison, une autre langue que la langue d'enseignement, à l'exclusion des autres langues nationales (officielles ou non), 2000.	30

Chapitre 4: Dispositifs d'intégration scolaire des enfants immigrants

Figure 4.1.	Principaux dispositifs d'information et d'orientation scolaire pour les immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	37
Figure 4.2.	Type d'évaluation des acquis éducatifs précédents. Enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	41
Figure 4.3.	Modalités d'organisation des aides adressées aux enfants immigrants dans le système scolaire du pays d'accueil. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	42
Figure 4.4.	Types de soutien à l'attention des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	46
Figure 4.5.	Dates d'introduction des principales législations en vigueur concernant les mesures de soutien à l'égard des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	48

Chapitre 5: Prise en compte de la culture d'origine des élèves immigrants

Figure 5.1.	Offre de soutien organisé par le pays d'accueil pour l'enseignement de la langue maternelle. Année scolaire 2003/2004.	53
Figure 5.2.	Pratiques officielles et courantes concernant l'adaptation de la vie scolaire quotidienne. Année scolaire 2003/2004.	56

Chapitre 6: L'approche interculturelle à l'école

Figure 6.1.	Objectifs de l'approche interculturelle selon les programmes d'enseignement et les textes officiels sur l'éducation. Enseignement préprimaire et enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	58
Figure 6.2.	Position de l'approche interculturelle dans les programmes d'enseignement ou textes officiels sur l'éducation émis au niveau central ou supérieur pour l'enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	60
Figure 6.3.	Contenu des compétences à l'éducation interculturelle définies au niveau central ou supérieur pour la formation initiale des enseignants du préprimaire et de l'enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	63

Conclusions

Figure 1.	Mesures de soutien linguistique à l'égard des enfants immigrants. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004.	69
-----------	---	----

RÉFÉRENCES

DOCUMENTS LÉGISLATIFS

Conseil de l'Europe. Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant. Strasbourg, 24. XI.1977. *Série des traités européens* – n° 93.

Disponible sur le WWW: <<http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Word/093.doc>>

Conseil de l'Europe. Assemblée Parlementaire. *Recommandation 1093 (1989) relative à l'éducation des enfants de migrants*.

Disponible sur le WWW: <<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta89/erec1093.htm>>

Directive 77/486/CEE du Conseil du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. *Journal Officiel des Communautés européennes*, n° L199, 06-08-77, p. 32-33.

Directive 2000/43/CE du Conseil du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique. *Journal Officiel des Communautés européennes*, n° L180, 19-07-00, p. 22-26.

Disponible sur le WWW: <<http://europa.eu.int/infonet/library/m/200043ce/fr.htm>>

Directive 2003/9/CE du 27 janvier 2003 relative à des normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les Etats membres. *Journal Officiel de l'Union européenne*, n° L31, 06-02-03, p. 18-25.

Disponible sur le WWW:

<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2003/L_031/L_03120030206fr00180025.pdf>

Directive du Conseil du 2003/109/CE du Conseil du 25 novembre 2003 relative au statut des ressortissants de pays tiers résidents de longue durée. *Journal Officiel de l'Union européenne*, n° L16, 23-01-04, p. 44-53.

Disponible sur le WWW:

<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2004/L_016/L_01620040123fr00440053.pdf>

Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme. *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille*. Adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 45/158 du 18 décembre 1990.

Disponible sur le WWW: <<http://www.ohchr.org/french/law/cmw.htm>>

PUBLICATIONS

Généralités

Commission européenne. Eurostat. Statistiques sociales européennes. Migration. (*Collection: Tableaux détaillés – thème 3: Population et conditions sociales*). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. - 73 p.

Commission européenne. *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions sur l'immigration, l'intégration et l'emploi*, COM (2003) 336 final. Bruxelles: Commission européenne, 2003. - 58 p.

Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/eur-lex/fr/com/cnc/2003/com2003_0336fr01.pdf>

Commission européenne. Direction générale de la recherche, de l'information et de la communication. *Migration and Social Integration of Migrants*. Valorisation of research on migration and immigration funded under 4th and 5th European Framework Programmes of Research. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003. - 78 p.

Disponible sur le WWW:

<http://europa.eu.int/comm/employment_social/socio_economic_research/docs/migration_report_en.pdf>

Conseil de l'Europe. Intégration et participation des étrangers dans les villes d'Europe – Actes, Stuttgart, juillet 2003. *Etudes et travaux*, n° 90. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2003. - 125 p.

Conseil de l'Europe; Bourquin, J-F. *Violence, conflit et dialogue interculturel*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2003. - 85 p.

Flux migratoires, immigration, altérité. Débats politiques et réponses européennes. Dossier. *La revue internationale et stratégique*, n° 50. Paris: Presses universitaires de France, 2003. - 207 p.

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail; Krieger H. *Migration trends in an enlarged Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. - 94 p.

Disponible sur le WWW: <<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF03109EN.pdf>>

Gohard-Radenkovic, D.; Mujawamariya, D.; Perez, S. Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels. *Collection transversale. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Bruxelles: Peter Lang, 2003. - 294 p.

OCDE. Tendances des migrations internationales: SOPEMI. Paris: OCDE, 2003. - 416 p.

Office International du Travail (OIT). *Migration Survey 2003: Country summaries 2004*. Genève: OIT, 2004. - 435 p.

Organisation Internationale pour les Migrations (OIM). World Migration 2003. Managing Migration. Challenges and Responses for People on the Move. *Volume 2 - IOM World Migration Report Series*. Genève: OIM, 2003. - 396 p.

University Research Institute of Urban Environment and Human Resources (UEHR); Mediterranean Migration Observatory; Baldwin-Edwards M. Immigration and the Welfare State: a European Challenge to American Mythology. *UEHR Working Paper. (MMO) Series. MMO Working Paper No. 4.* Athens: Panteion University: 2002. - 23 p.

Disponible sur le WWW: <http://www.mmo.gr/pdf/publications/mmo_working_papers/MMO_WP4.pdf>

Withol de Weden, C. L'Europe des migrations. *Le point sur... l'intégralité et la citoyenneté.* Paris: La Documentation française, 2002. - 87 p.

Systèmes Éducatifs

Censis - Fondazione Centro Studi Investimenti Sociali. *Child Immigration Project.* Project financed within the TSER Programme. Brussels: DG Research, 2001. - 125 p.

Disponible sur le WWW: <http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER----000000000000A8E&_entity.name=Report.doc>

Conseil de l'Europe; Byram, M. et al. *La compétence interculturelle.* Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2003. - 156 p.

Conseil de l'Europe; Leclercq, J-M. *Figures de l'interculturel dans l'éducation.* Projet sur «Réponses à la violence quotidienne dans une société démographique». Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2003. - 82 p.

Conseil de l'Europe. Centre européen des langues modernes; Huber-Kriegler, M. et al. *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook.* Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2003. - 106 p.

Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE). *A Europe of differences. Educational responses for interculturalism.* Enschede: CIDREE, 2002. - 285 p.

INRP. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. *Revue française de pédagogie*, n° 144, 2003. Paris: INRP, 2003. - 153 p.

Labour Demand, Education, and the Dynamics of Social Exclusion. Final Report. Project financed within the TSER Programme. Brussels: DG Research, 2001. - 46 p.

Disponible sur le WWW: <<http://www.pjb.co.uk/npl/bp38.htm>>

Leeman, Y.; Ledoux, G. Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, Vol. 14, n° 3, 2003, p. 281-283.

OCDE. *Équité dans l'enseignement. Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux.* Paris: OCDE, 2004. - 182 p.

UNESCO. Institut de l'éducation (UIE). *Migrant education.* A series of 29 booklets documenting workshops held at the Fifth International Conference on Adult Education. Hambourg: Unesco: UIE, 1999. - 13 p.

Disponible sur le WWW: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/8b.pdf>>

University of Joensuu. Karelian Institute. *Immigration as a Challenge for Settlement Policies and Education: Evaluation Studies for Cross-Cultural Teacher Training (ECT).* Project financed within the TSER Programme. Joensuu: University of Joensuu, 2003.

SITES INTERNET

Commission européenne. Direction générale de la Justice et des affaires intérieures

<http://www.europa.eu.int/pol/justice/index_fr.htm>

Conseil de l'Europe. Direction générale Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport

<http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)

<http://www.oecd.org/document/12/0,2340,fr_2649_37455_31233868_1_1_1_37455,00.html>

Organisation Internationale pour les Migrations (OIM)

<<http://www.iom.int/>>

Organisation Internationale du Travail (OIT)

<<http://www.ilo.org/public/french/index.htm>>

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

<http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

RÉSEAU EURYDICE

A. UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Misia Coghlan, Isabelle De Coster, María Luisa García Mínguez,
Arnaud Desurmont, Mette Eng

Élaboration des graphiques

Patrice Brel

Mise en page

Patrice Brel, Fabian Colard

Coordination de la production

Gisèle De Lel

Secrétariat

Hega Stammherr

Recherche bibliographique et documentaire

Colette Vanandrue

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BÄLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Hilde Coucke (unité de coordination politique)

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schiffers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution de l'unité: responsabilité collective avec des fonctionnaires du ministère

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice
EU-Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
Königswinterer Strasse 522-524
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribution de l'unité: Maie Soll (conseiller)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution de l'unité: Antigoni Faragoulitaki, Anastasia Liapi; Athanasios Gotovos (expert externe)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: responsabilité collective de l'unité espagnole et des Communautés autonomes

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction des affaires internationales et de la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale et l'accueil des personnalités étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contribution de l'unité: Michel Favier

IRELAND

Eurydice Unit
 Department of Education and Science
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Sölvholsgata 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: Nína Magnúsdóttir, enseignant au niveau obligatoire *Austurbæjarskóli* à Reykjavík et l'unité islandaise d'Eurydice

ITALIA

Unità di Eurydice
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca –
 c/o INDIRE
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Christos Theofilides (Directeur du *Committee of Educational Service*)

LATVIJA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Department of European Integration and Coordination of
 International Assistance Programmes
 Valnu 2
 1050 Riga
 Contribution de l'unité: Zane Birzniece, Viktors Kravčenko;
 Sigita Židelūna (Département d'enseignement général,
 ministère de l'éducation et des sciences)

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contribution de l'unité: Virginija Stumbriene (enseignant,
 département d'études lituaniennes, université de Vilnius);
 Danute Kolesnikova (fonctionnaire senior, division de
 l'enseignement secondaire inférieur et supérieur;
 département d'enseignement général; ministère de
 l'éducation et des sciences)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de
 la Recherche (CEDIES)
 Route d'Esch 211
 1471 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Christiane Tonnar (ministère de
 l'éducation) et Unité Eurydice

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1054 Budapest
 Contribution de l'unité: András Forgács, Katalin Zoltán

MALTA

Education Officer (Statistics)
 Eurydice Unit
 Department of Planning and Development
 Education Division
 Floriana CMR 02
 Contribution de l'unité: Raymond Camilleri

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.086
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: Kees Broekhof, Jo Klopogge,
 Chiara Woening (coordination)

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis and International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –
Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: Mag. Elfie Fleck (Bundesministerium
für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Magdalena Gorowska-Fells, en
coopération avec les experts du ministère de l'éducation
nationale et des sports

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
(GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Luísa Maia, Gonçalo Becerra da
Costa, Isabel Almeida

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribution de l'unité: Tinca Modrescu,
Alexandru Modrescu,

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova (Unité Eurydice) en
coopération avec l'expert Jozef Maslen, Département de
travail social, faculté d'éducation de l'université Comenius à
Bratislava

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribution de l'unité: Bodil Bergman, Kerstin Lundman
et Mai Beijer, *Swedish National Agency for School
Improvement*

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Unit, Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Jeff Maguire et collègues au sein du
ministère

Production

Impression: Enschedé/Van Muysewinkel, Bruxelles, Belgique

L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2004 - 100 p.

(Enquêtes Eurydice)

ISBN 2-87116-375-8

Descripteurs: Enfant de migrant, Politique à l'égard des étrangers, Immigrant, Données statistiques, Droit à l'éducation, Intégration scolaire, Éducation interculturelle, Soutien pédagogique, Évaluation, Prérequis, Immersion culturelle, Groupement, Enseignement primaire, Secondaire premier cycle, Formation des enseignants, Analyse comparative, Bulgarie, Roumanie, AELE, Union européenne

